



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Grado en Maestro en Educación Primaria

**Fomento de la comprensión lectora
mediante la Enseñanza Recíproca en
alumnos de 5º de Primaria.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Sandra Zoyo Jiménez
Tipo de trabajo:	Unidad Didáctica
Área:	Lengua Castellana y Literatura
Director/a:	Luis Alberto Mayoral Marcos
Fecha:	10/07/2022

Resumen

La comprensión lectora es la habilidad de otorgar sentido a lo que se lee, comprendiendo de forma global el texto escrito. Es un proceso cognitivo complejo que requiere la puesta en práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas. Resulta de gran relevancia garantizar el desarrollo de esta habilidad en los niños desde la etapa de Primaria, con el objetivo de asegurar su inclusión y participación activa en una sociedad de la información como en la que nos encontramos inmersos en la actualidad.

Por su carácter personal e individualizado, resulta difícil abordar el trabajo de la comprensión lectora desde las escuelas. Por ello, en este trabajo se realiza una revisión para estudiar los procesos que intervienen en la comprensión escrita y se presenta una propuesta con el fin de mejorarla, fomentando la adquisición de estrategias metacognitivas por parte de los alumnos, a partir de una metodología cooperativa en las aulas, conocida como Enseñanza Recíproca.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, estrategias, metacognición, enseñanza recíproca, trabajo cooperativo.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento al grupo de quinto curso que me ha inspirado y guiado en la realización de este trabajo. A los tutores y a los alumnos de quinto curso que realizaron la encuesta que afirmó la problemática existente actual con la comprensión lectora. Sin su tiempo y dedicación, la justificación de esta propuesta no hubiese sido la misma.

Realmente agradezco y aprecio la ayuda y acompañamiento de mi director, Luís Alberto, por atender todas mis inquietudes, por servirme de guía en la focalización de la propuesta y por realizar aportaciones que han contribuido a mejorarla.

Y, por último, gracias a Borja, por ser un apoyo incondicional y facilitarme el poder dedicarle el tiempo necesario para la realización del presente escrito.

Índice de contenidos

1. Introducción	11
2. Objetivos del trabajo	13
3. Marco teórico	14
3.1. La comprensión lectora	14
3.2. La enseñanza recíproca	20
4. Contextualización	24
4.1. Características del entorno.....	24
4.2. Descripción del centro	25
4.3. Características del alumnado	25
5. Propuesta de unidad didáctica.....	27
5.1. Introducción.....	27
5.2. Justificación	27
5.3. Referencias legislativas.....	28
5.4. Objetivos de la propuesta y relación con las competencias	29
5.4.1. Competencias	29
5.4.2. Objetivos.....	30
5.5. Contenidos.....	31
5.6. Metodología	32
5.7. Sesiones y/o actividades.....	32
5.8. Planificación Temporal	56
5.9. Medidas de atención a la diversidad / Diseño universal del aprendizaje	56
5.10. Sistema de evaluación	57
5.10.1. Criterios de evaluación	58
5.10.2. Instrumentos de evaluación	60

6.	Conclusiones.....	62
7.	Consideraciones finales.....	64
8.	Referencias bibliográficas	65
9.	Anexos	70
9.1.	Anexo 1: tarjeta roles cooperativos	70
9.2.	Anexo 2: Guía en el uso de estrategias para la comprensión grupal de textos	70
9.3.	Anexo 3: Lista control hetero evaluación.....	72
9.4.	Anexo 4: Auto evaluación	74
9.5.	Anexo 5: Co evaluación uso de estrategias	76
9.6.	Anexo 6: Hetero evaluación 10 últimas sesiones	77
9.7.	Anexo 7: Rúbrica evaluación final	81
9.8.	Anexo 8: Cohete lector y sus fases	83
9.9.	Anexo 9: Actividad 2 sesión 1	95
9.10.	Anexo 10: Actividad 3 sesión 1	97
9.11.	Anexo 11: actividad 4 sesión 1	99
9.12.	Anexo 12: Actividad 2 sesión 2	100
9.13.	Anexo 13: Actividad 3 sesión 2	103
9.14.	Anexo 14: Actividad 2 sesión 3	107
9.15.	Anexo 15: Actividad 3 sesión 3	110
9.16.	Anexo 16: Actividad 2 sesión 4	114
9.17.	Anexo 17: Actividad 3 sesión 4	116
9.18.	Anexo 18: Actividad 4 sesión 4	120
9.19.	Anexo 19: Actividad 2 sesión 5	122
9.20.	Anexo 20: Actividad 3 sesión 5	126
9.21.	Anexo 21: Actividad 4 sesión 5	128

9.22.	Anexo 22: Actividad 3 sesión 6	129
9.23.	Anexo 23: actividad 4 sesión 16	131
9.24.	Anexo 24: Actividad 2 Sesión 7	133
9.25.	Anexo 25: Actividad 3 Sesión 7	135
9.26.	Anexo 26: Actividad 4 sesión 7	137
9.27.	Anexo 27: Actividad 2 sesión 8	139
9.28.	Anexo 28: Actividad 3 sesión 8	144
9.29.	Anexo 29: Actividad 2 sesión 9	146
9.30.	Anexo 30: Actividad 3 sesión 9	148
9.31.	Anexo 31: Actividad 3 sesión 10	149
9.32.	Anexo 32: Actividad 2 sesión 11	152
9.33.	Anexo 33: Actividad 3 sesión 11	154
9.34.	Anexo 34: actividad 4 sesión 11	156
9.35.	Anexo 35: Actividad 2 sesión 12	158
9.36.	Anexo 36: actividad 3 sesión 12	163
9.37.	Anexo 37: Actividad 2 sesión 13	165
9.38.	Anexo 38: Actividad 2 sesión 14	167
9.39.	Anexo 39: Actividad 2 sesión 15	169
9.40.	Anexo 40: Actividad 2 sesión 16	170
9.41.	Anexo 41: Actividad 2 sesión 17	172
9.42.	Anexo 42: Actividad sesión 18	174
9.43.	Anexo 43: Actividad sesión 19	176
9.44.	Anexo 44: Actividad sesión 20	177
9.45.	Anexo 45: Actividad sesión 21	179
9.46.	Anexo 46: Actividad sesión 22	181

9.47.	Anexo 47: Actividad sesión 23	183
9.48.	Anexo 48: Actividad sesión 24	185
9.49.	Anexo 49: Actividad sesión 25	187
9.50.	Anexo 50: Actividad sesión 26	191
9.51.	Anexo 51: Actividad sesión 27	194

Índice de tablas

Tabla 1: resumen estrategias metacognitivas en la lectura. Fuente: elaboración propia a partir de Salmerón y Gutiérrez (2012).	19
Tabla 2. Objetivos y competencias. Fuente: Elaboración propia	31
Tabla 3: Contenidos. Fuente: elaboración propia	31
Tabla 4: Sesión 1. Fuente: elaboración propia	34
Tabla 5. Sesión 2. Fuente: elaboración propia.	35
Tabla 6. Sesión 3. Fuente: elaboración propia.	35
Tabla 7. Sesión 4 Fuente: elaboración propia	36
Tabla 8. Sesión 5. Fuente: elaboración propia.	37
Tabla 9. Sesión 6. Fuente: elaboración propia	39
Tabla 10. Sesión 7. Fuente: elaboración propia.	40
Tabla 11. Sesión 8. Fuente: elaboración propia.	41
Tabla 12. Sesión 9. Fuente: elaboración propia	42
Tabla 13. Sesión 10. Fuente: elaboración propia.	43
Tabla 14. Sesión 11. Fuente: elaboración propia.	43
Tabla 15. Sesión 12. Fuente: elaboración propia.	44
Tabla 16. Sesión 13. Fuente: elaboración propia.	45
Tabla 17. Sesión 14. Fuente: elaboración propia.	46
Tabla 18. Sesión 15. Fuente: elaboración propia.	46
Tabla 19. Sesión 16. Fuente: elaboración propia.	47
Tabla 20. Sesión 17. Fuente: elaboración propia	48
Tabla 21. Sesión 18. Fuente: elaboración propia.	48
Tabla 22. Sesión 19. Fuente: elaboración propia.	49
Tabla 23. Sesión 20. Fuente: elaboración propia	50

Tabla 24. Sesión 21. Fuente: elaboración propia	51
Tabla 25. Sesión 22. Fuente: elaboración propia	51
Tabla 26. Sesión 23. Fuente: elaboración propia.	52
Tabla 27. Sesión 24. Fuente: elaboración propia	53
Tabla 28. Sesión 25. Fuente: elaboración propia	54
Tabla 29. Sesión 26. Fuente: elaboración propia	54
Tabla 30. Sesión 27. Fuente: elaboración propia	55
Tabla 31. Cronograma. Fuente: elaboración propia.....	56
Tabla 32. Criterios de evaluación. Fuente: elaboración propia.....	60
Tabla 33. Criterios, objetivos y competencias. Fuente: elaboración propia	60

Índice de figuras

Ilustración 1: Autopercepción de las dificultades en comprensión lectora. Fuente: Realización propia con Google Forms	27
Ilustración 2: Motivos por los que leen. Fuente: elaboración propia con Google Forms	28

1.Introducción

La comprensión lectora es una habilidad muy importante y necesaria para poder desenvolverse adecuadamente. Tal y como se describe en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la comprensión de textos desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, ofrece acceso a múltiples conocimientos, enfrenta al alumnado a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorece el conocimiento de uno mismo. El objetivo del área de Lengua Castellana y Literatura es el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua (hablar, escuchar, escribir y leer). “La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos” (RD 126/2014, p.26).

En la sociedad actual los niños están expuestos a enormes cantidades de información, lo cual se conoce como “infoxicación”, y es necesario que se muestren reflexivos y críticos ante esta información que reciben de forma escrita. La lectura es una herramienta necesaria en la escuela porque permite acceder a los conocimientos de diversas áreas, es la base del aprendizaje. Por ello, es una competencia que debe trabajarse de forma transversal en todas las materias.

La lectoescritura es una habilidad del ser humano que no es innata, debe ser aprendida. Pero no basta con enseñar a decodificar grafemas ni con aprender la mecánica; la lectura es mucho más que eso. Tradicionalmente la comprensión lectora en el aula se ha trabajado ofreciendo un texto a los alumnos para que posteriormente respondan unas preguntas literales, en el que para responder, simplemente deben buscar la información en el texto y copiarla, sin tener que pensar a cerca de lo leído. Jouini (2005) establece que mientras las preguntas sigan siendo de este tipo, no conseguiremos desarrollar en los alumnos la capacidad de deducir y razonar.

Por la experiencia vivida durante los periodos de Prácticum, se ha podido observar que, pese a que sí que se dedica tiempo a la lectura en clase, el profesorado no se centra en enseñar las estrategias de comprensión ni en realizar un análisis de forma conjunta del texto para instruir en los procesos que intervienen en la comprensión. Según Barboza y Peña (2018), muchos profesores de primaria no se detienen en utilizar estrategias didácticas para enseñar la lectura de forma comprensiva y reflexiva si no que se limitan a cumplir con las exigencias del

programa. Muchos de ellos no conocen las estrategias a realizar durante el proceso de lectura o se considera una pérdida de tiempo trabajarlas en el aula. La enseñanza de la comprensión lectora a menudo es descuidada y se le dedica poco tiempo dentro del horario lectivo (Cerrillo, 2005; National Reading Panel [NRP], 2000 citados en Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero & Pereda (2014)).

Según el informe PISA del 2018, la puntuación media de los estudiantes españoles es inferior a la media de países de la OCDE y ha descendido de forma significativa desde el año 2015. El informe PIRLS (citado en Pascual et Al., 2014) coincide con el informe PISA en que en España los estudiantes tienen un nivel de competencia lectora por debajo del promedio de otros países y que esta tendencia es observada desde los años 90, en cualquier tipo de texto.

El motivo principal que ha llevado a la autora a la elección del tema es su pasión por la lectura, así como la dificultad observada en la comprensión que muestran los niños de su entorno laboral. Los logopedas y maestros de refuerzo se encuentran con alumnos que muestran problemas para comprender lo que leen. Por ello la mayoría forja una opinión o vivencia de la lectura muy negativa.

Por todo ello, se considera necesario cambiar la forma en la que se enseña la lectura en las aulas y se ha diseñado una unidad didáctica prolongada para trabajar estrategias que ayuden a los niños a comprender lo que leen y a encontrar una utilidad en la lectura. Quizás también de esta manera se fomente el gusto y el placer por la lectura y se haga de ésta una actividad a escoger en su tiempo libre. En el presente trabajo se plantea un marco teórico para conocer de forma más profunda los procesos que influyen en la comprensión de la lectura, así como de la metodología cooperativa que se va a implementar, conocida como Enseñanza Recíproca. Seguidamente se presentan las actividades a realizar para cumplir con el objetivo junto con la temporalización y la evaluación.

2. Objetivos del trabajo

El objetivo general de este trabajo consiste en **diseñar un programa para mejorar la comprensión lectora en un grupo de alumnos de quinto de Primaria.**

Para poder cumplir este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una búsqueda bibliográfica para profundizar sobre la metodología de enseñanza recíproca y su efecto en la comprensión lectora.
- Conocer, a través de la bibliografía, las estrategias que deben ser enseñadas a los alumnos para poder mejorar la comprensión lectora.
- Planificar y organizar sesiones en las que los alumnos deban aplicar dichas estrategias para la comprensión de diferentes tipologías textuales.
- Ofrecer una forma más novedosa y motivacional de trabajar la comprensión lectora en las aulas.

3.Marco teórico

Se ha realizado una búsqueda exhaustiva de bibliografía a través de diversos buscadores (Dial net, repositorio UNIR, Google académico, etc.) para fundamentar la base de este trabajo. Se definirán los conceptos clave para poder comprender por qué y para qué se diseña una propuesta para trabajar la comprensión lectora con una metodología colaborativa.

3.1. La comprensión lectora

La lectura es una destreza que nos permite acceder a múltiples conocimientos y a la propia cultura; es aprendizaje, enriquecimiento y estimulación. Es necesaria para poder realizar distintas acciones cotidianas, como buscar información, comunicarnos, interpretar gráficos, analizar datos, resolver problemas, distraerse, etc. Por ello tiene gran relevancia en todos los ámbitos de la vida de la persona: académico, social, laboral y personal. Este trabajo se centra en la importancia de la comprensión lectora en el aula, ya que esta habilidad puede facilitar o dificultar el acceso a los conocimientos en todas las demás áreas del currículo debido a la forma en la que se suelen presentar los contenidos.

Leer implica comprender el texto, y ello conlleva realizar un importante esfuerzo cognitivo para poder transformar los símbolos lingüísticos en representaciones mentales coherentes (León, Olmos, Sanz y Escudero, 2010). Pero no solo es necesario realizar la extracción de datos y una reflexión profunda, si no que el lector debe recurrir a sus conocimientos previos para poder integrar esta información con la del texto y realizar una comprensión global y completa. Jouini (2005) establece que la lectura tiene 3 grandes rasgos: el primero de ellos es que su naturaleza es constructiva; es decir, que el lector no actúa de forma pasiva ante el texto si no que activa el pensamiento y construye significados mientras lee. El segundo elemento es que la lectura es un proceso interactivo; es decir, que el significado global del texto surge de la interacción entre lo que incluye el escrito y lo que aporta el propio lector. El sujeto trae consigo un bagaje de experiencias, características cognoscitivas y actitudes que influirán en la forma en la que interpreta el texto. Y la tercera característica consiste en que la lectura es un proceso estratégico; esto implica que el lector va modificando sus estrategias lectoras a medida que avanza en la lectura. Estas adaptaciones dependen de diversos factores como el interés, los conocimientos sobre el tema, el objetivo de la lectura, el tipo de texto, etc.

Solé (1992) citada en Tovar (2017) señala que la comprensión lectora es el resultado de 3 condiciones: a) la claridad y coherencia del texto (que tenga ciertas propiedades textuales), b) la activación de conocimientos previos por parte del lector y c) el uso de estrategias para comprobar la comprensión realizada.

Para terminar este apartado, se referencian varios autores (Santiago, Castillo y Ruíz (2005) citado en Durango (s.f) y el MEN (2014) citado en Guzmán y Sequeda, 2019) que establecen tres niveles de lectura:

- a) Lectura literal. Es el nivel básico y se centra en la información que se encuentra explícita en el texto. En este nivel de comprensión el lector activa procesos de búsqueda, reconocimiento, memoria y de identificación de relaciones y secuencias.
- b) Lectura inferencial. Este nivel requiere un proceso de abstracción ya que consiste en comprender datos implícitos, usando elementos del contexto, de la cultura o de los propios saberes. Permite desarrollar conclusiones, realizar hipótesis y establecer relaciones e interpretaciones.
- c) Lectura crítica. En este nivel interviene el criterio del sujeto para poder realizar juicios valorativos fundamentados en los conocimientos propios. Se reconoce la intención del autor y la estructura global del texto.

Procesos que intervienen en la comprensión

Es importante comentar que los procesos afectivos tienen un papel importante en la comprensión, al igual que en cualquier otro aprendizaje. Presentar emociones negativas ante la lectura puede dificultar la comprensión, así como también puede hacerlo un autoconcepto y autoestima negativos. Una de las principales causas de los errores de comprensión es la falta de motivación. Esta puede aumentar cuando el alumno es consciente de la funcionalidad de la lectura. Según Montero (2010) tener estados de ánimo favorables propicia poder utilizar estrategias cognitivas y lingüísticas durante la lectura, lo cual hará de esta un proceso más significativo.

Además, para realizar el proceso de la comprensión de textos el sujeto pone en marcha ciertos procesos perceptivos, psicológicos básicos y cognitivo-lingüísticos (Vallés, 2005). Según este autor los procesos perceptivos permiten acceder a la información de forma visual (o táctil en caso de un lector invidente) para poder transmitirla al cerebro donde será procesada. Gracias

a la percepción es posible discriminar grafemas y realizar su conversión a los sonidos (fonemas). La capacidad de decodificar mensajes escritos sin realizar errores se denomina exactitud lectora, y es uno de los componentes de la fluidez lectora junto con la automatización y la prosodia y es un prerrequisito para que se produzca la comprensión lectora (Ferrada y Outón, 2017). En relación a los procesos psicológicos básicos se debe tener en cuenta la atención, el análisis secuencial, la capacidad de síntesis y la memoria. Cuando se lee es importante saber focalizar y mantener la atención en la tarea (Vallés, 2005). Calet (2013) establece que es necesaria cierta automatización en el proceso de la lectura (en relación a la precisión y velocidad) para que la atención pueda dedicarse exclusivamente a comprender el mensaje y no a decodificarlo. El análisis secuencial consiste en ir uniendo significados de las palabras que se leen. De manera simultánea a este proceso, se produce la síntesis; que consiste en ir recapitulando y resumiendo secuencias del texto para crear una unidad con significado. Young y Bogers (1995) citados en Calet (2013) describen que la capacidad de segmentar sintácticamente una oración facilita la comprensión, y para ello es importante leer siguiendo una prosodia y expresividad adecuadas. Por último, la memoria permite a la persona ser capaz de establecer vínculos entre la información que esté percibiendo y la que ya conoce. La memoria a corto plazo también permite establecer una estructura lógica del texto y una relación de los distintos elementos contenidos en él.

En relación a los procesos cognitivo-lingüísticos encontramos el acceso al léxico, el análisis sintáctico y la interpretación semántica. El primero se hace de forma casi inmediata y permite reconocer las palabras y atribuirles un significado. El análisis sintáctico consiste en fijarse en las relaciones entre las palabras para poder comprender el mensaje. Y, tras acceder al léxico y realizar el análisis sintáctico, se realiza la interpretación del significado. Para ello se realizan inferencias, regresiones, comprobaciones, se activan conocimientos previos, etc. (Vallés, 2012).

Por otro lado, también se deben tener en cuenta los procesos metacognitivos. La metacognición consiste en el análisis del propio conocimiento que tiene el sujeto sobre la actividad. Las tareas de comprensión lectora deben incluir estrategias de autorregulación que permitan a los alumnos ser más conscientes y controlar los procesos en la comprensión del texto que leen (Madariaga & Martínez-Villabeita, 2010, citado en Salmerón y Gutiérrez, 2012).

Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión

Enseñar estrategias de comprensión lectora según Solé (1998) “contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (p.7, capítulo 4).

Para Mayor (2000), las estrategias son definidas como un conjunto de procedimientos que se realizan para conseguir un objetivo, un fin o una meta, y pasan de ser heterodirigidas a autodirigidas. Sánchez y Maldonado (2008) citados en Pérez (2015), establecen una diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas, llegando a la conclusión de que las primeras permiten progresar en el conocimiento y las segundas permiten controlar dichos progresos.

Por un lado, las estrategias cognitivas que permiten realizar una actividad son: “focalizar la atención, recoger información, recordar, ensayar, analizar, elaborar-generar, organizar-integrar, evaluar y monitorear” (Guzmán y Sequeda, 2019, p.62). Goodman (1996) citado en Pérez (2015) añade la estrategia del rastreo para reconocer determinada información, el subrayado para seleccionar lo que resulta de interés al lector, las inferencias, predicciones, comprobaciones y escoger el momento en el que se termina la lectura.

Por otro lado, como se ha mencionado previamente, las estrategias metacognitivas deben poder ayudar a tomar conciencia sobre la actividad de comprensión, así como a mejorar el proceso (Mayor, 2000). Con el objetivo de alcanzar un nivel de comprensión de un texto escrito, Salmerón y Gutiérrez (2012) definen ciertas estrategias metacognitivas que se pueden clasificar según el momento en el que se utilizan (ver tabla 1):

a) Estrategias previas a la lectura.

En este momento se debe poder reconocer el género discursivo al que pertenece el texto a leer ya que la identificar la estructura de cada tipo de texto facilita la posterior organización de la información. Jouini (2005) habla de cinco tipos de texto: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción.

También en este momento se debe identificar la finalidad de la lectura. Antes de comenzar la lectura el lector debe activar conocimientos previos que le permitan relacionar lo que ya conoce con la nueva información a leer. Y, para terminar, realizar predicciones y plantearse preguntas a las que deba buscar respuesta en el texto son estrategias que también facilitan la comprensión.

b) Estrategias durante la lectura.

En este momento el lector debe seguir planteándose dudas y hacer predicciones, a la vez que trata de verificar suposiciones previas. Además, deben identificar aquellas palabras que deben ser clarificadas (a través del contexto, del análisis morfológico o como último recurso, mediante el uso del diccionario). Para Jouini (2005) en este punto es importante que el lector se ayude de los conectores textuales para poder deducir significados. Pascual et al. (2014) hablan de la importancia de la fluidez lectora para la comprensión. Para ello es importante que los lectores sean capaces de respetar los signos de puntuación del texto.

Cuando el lector detecte algún error de comprensión, es importante releer el fragmento. Parafrasear utilizando palabras propias y resumir también facilitan la comprensión. Otra estrategia útil durante la lectura es la representación mental visual, ya que ayuda a relacionar ideas y a almacenarlas en la memoria, posibilitando así su posterior activación y uso. La estrategia de establecer inferencias está estrechamente ligada a la comprensión lectora. Las inferencias permiten relacionar los conocimientos del lector con lo que lee, de este modo se puede completar aquella información que no se expresa de forma explícita en el texto. Y por último, para poder establecer una representación global del texto es importante que el lector sepa identificar la información principal del texto. Van Dijk y Kintsch (1983) y Brown y Day (1983) citados en Mayor (2000) establecen que para ello se debe poder suprimir información trivial o redundante e inventar frases que resuman cada párrafo.

c) Estrategias posteriores a la lectura.

En este momento el lector debe revisar aquellas predicciones e inferencias realizadas anteriormente y comprobarlas, debe valorar el grado de comprensión conseguida y si se ha alcanzado el objetivo inicial. Otra estrategia es realizar una construcción global de representación mental, ya sea sintetizando la información en un esquema, un resumen, un mapa conceptual, un dibujo o una presentación oral. Explicar y discutir con los compañeros la opinión y visión que tienen del texto facilita que el lector conozca hasta que punto ha comprendido el mismo.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	
Antes de la lectura	Determinar el género discursivo
	Determinar la finalidad de la lectura
	Activar conocimientos previos
	Hacer predicciones y generar preguntas
Durante la lectura	Identificar palabras que necesitan ser aclaradas
	Releer, parafrasear y resumir
	Representación visual
	Realizar inferencias
	Detectar información relevante
Después de la lectura	Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado.
	Construcción global de representación mental: finalidad expresiva.
	Finalidad comunicativa

Tabla 1: resumen estrategias metacognitivas en la lectura. Fuente: elaboración propia a partir de Salmerón y Gutiérrez (2012).

Estrategias sobre la fluidez lectora

La fluidez lectora es definida por Ferrada y Outón (2017) como la “habilidad para leer un texto con exactitud, de forma automática y con la prosodia adecuada”. El objetivo es que los alumnos sean capaces de realizar la descodificación de forma automática y sin esfuerzo, para ello es clave comenzar con la automatización de sílabas que permita acelerar el reconocimiento de palabras para posteriormente mejorar la fluidez (Serrano, Gómez y Defior, 2013).

Esta habilidad tiene una relación estrecha con la comprensión lectora y por ese motivo se debe hacer una revisión de las intervenciones para mejorar la fluidez que han resultado eficaces.

- Lectura repetida. Consiste en leer un texto breve de forma repetida. Dentro de esta estrategia se incluyen otros métodos como la lectura en parejas, en la que un miembro de la pareja lee un fragmento de forma repetida y el otro le da *feedback* inmediato; leer mientras se escucha (seguir una lectura que se está escuchando); lectura simultánea y leer subtítulos televisivos. (Ferrada y Outón, 2017 y Calet, 2013).
- Teatro de lectores: Coger Y White (1967) En Calet (2013) definen esta técnica como una herramienta que fomenta la prosodia y, consecuentemente, la comprensión, de forma cooperativa.

- Lectura de Radio: practicar una pequeña lectura que se deberá leer después a sus compañeros con una entonación y fluidez adecuadas. Posteriormente deberá plantearles preguntas a los compañeros sobre el fragmento que ha leído.

3.2. La enseñanza recíproca

La enseñanza recíproca es un procedimiento desarrollado por Palincsar y Brown (1984) basado en el diálogo bidireccional entre maestro y alumnos para analizar paso a paso un texto. Se fundamenta en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978) citado en Polman (2010), la cual explica la relación entre un aprendizaje social significativo y la propia comprensión individual. La ZDP establece que el sujeto puede llegar a un mayor grado de desarrollo con la ayuda de un adulto o en situación de colaboración con otros compañeros.

La Enseñanza Recíproca es una metodología que propone la práctica guiada por parte del profesor del proceso de comprensión lectora mediante el modelado y el pensamiento en voz alta. Es decir, consiste en que el maestro enseñe de manera clara y flexible la aplicación de 4 estrategias básicas para la comprensión lectora (resumir, preguntar, clarificar y predecir), con el objetivo de que los alumnos sean capaces de dirigirlo y realizarlo por sí mismos (Pascual et al., 2014 y Soriano, Chebaani, Soriano, & Descals, 2011). Al principio los alumnos deben atender, observar y aprender del maestro, quien hace de modelo. Progresivamente este cederá responsabilidades al alumno, que pasará de ser un espectador pasivo a formar parte de la actividad reflexiva; hasta que el maestro permita al alumno tomar el control de la tarea cognitiva, asumiendo él el rol de audiencia (Palincsar y Brown, 1984). El objetivo de esta metodología no son las estrategias en sí mismas si no adquirir una adecuada comprensión escrita. A continuación, se clarifican las 4 estrategias descritas en Pascual et al. (2014) y en Palincsar y Brown (1984):

- a) Resumir: hace referencia a seleccionar lo más relevante, evitando aquellos aspectos secundarios. Permite conocer el grado de comprensión conseguida.
- b) Preguntar: exige centrarse en aspectos concretos e importantes y permite la revisión de la comprensión.
- c) Clarificar: permite aclarar palabras o fragmentos del texto evaluando de manera crítica y comparándolas con los propios conocimientos del sujeto y el sentido común.

- d) Predecir: hace referencia a prever que sucederá a partir de la realización y comprobación de inferencias.

Greenway (2002) citado en Pascual et al. (2014) describe 3 principios básicos de la enseñanza recíproca: el primero de ellos es que, debido a que los procesos cognitivos superiores tienen su origen en procesos sociales, la enseñanza recíproca se da en un contexto de relación interpersonal. En segundo lugar, en la enseñanza recíproca el alumno recibe un andamiaje temporal ofrecido por el maestro o sus pares, mientras va adquiriendo más responsabilidad en su aprendizaje y va siendo capaz de realizarlo solo. Y el tercer principio es que en esta metodología el alumno se implica en la actividad, siendo consciente de que se exige que la lectura sea imprescindible para lograr un objetivo final.

Para llevar a cabo esta metodología con éxito, Pascual et al., 2014 describen ciertos elementos que son necesarios: el diálogo, la responsabilidad, la capacidad autorregulativa y la preparación del profesor. En relación al diálogo, este debe ser abierto, rico y significativo, mostrando unas habilidades discursivas adecuadas. En relación a la responsabilidad, el maestro debe asegurarse de que todos los alumnos en algún momento realizan el papel de líder durante el proceso (Hacker & Tenent, 2002, citado en Pascual et al., 2014). Los alumnos deben poder aplicar y revisar continuamente la eficacia de las estrategias que están utilizando para poder alcanzar una comprensión adecuada. Y en relación al último elemento es imprescindible que el profesor tenga conocimientos sobre las estrategias que deben ser enseñadas a los alumnos.

La enseñanza recíproca puede ser aplicada con todo el grupo aula al principio y posteriormente en grupos heterogéneos de pocos miembros (Pascual et al., 2014). Spörer, Brunstein & Kieschke (2009) citados en Pascual et al. (2014) aseguran que los alumnos tienen más oportunidades de poner en práctica las estrategias para la comprensión lectora cuando trabajan en pequeños grupos. Soriano et al. (2011), llevaron a cabo un estudio para mostrar la eficacia de la enseñanza recíproca en estudiantes de cuarto curso. En este caso, tras una fase de instrucción de las estrategias descritas anteriormente (predicción, clarificación, formulación de preguntas y resumen), se asignaron grupos de discusión de 6-8 alumnos en los que uno de ellos (de forma rotatoria) asumía el rol de tutor y lideraba el diálogo para analizar el texto escrito. Los hallazgos de dicho estudio revelaron la eficacia de la metodología cuando se realiza una previa instrucción por parte del profesor y con textos expositivos auténticos. En

Soriano et al (2011) se citan varios estudios (Alfassi, 1998, 2004; Brown y Palincsar, 1989; Hart y Speece, 1998; Mason, 2004; Rosenshine y Meister, 1994; Santiago, 2005; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996) que también demuestran la eficacia de la enseñanza recíproca en pequeño grupo y con otras tipologías textuales.

Esta metodología se engloba dentro de los métodos cooperativos, en los que los miembros deben trabajar conjuntamente para llegar a un objetivo común. El aprendizaje cooperativo consiste en “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1998, p. 5). Estos mismos autores establecen que la discusión por grupos permite formular lo que los alumnos saben y explicárselo a los demás. En relación a este tema, Tovar (2017) afirma que la transmisión de estrategias metacognitivas resulta mucho más fácil en situaciones compartidas entre pares. Solé (1998) también considera que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora debe realizarse bajo un enfoque basado en la participación conjunta de profesor y alumno con el objetivo de que este último se convierta en un lector autónomo y competente. López (2002) citado en Tovar (2017), realizó un estudio de instrucción de estrategias en comprensión lectora en situación de aprendizaje cooperativo, comparándola con el empleo de dicho método en una situación individual. De este estudio se concluye que la metodología cooperativa favorece el rendimiento de los alumnos en comparación a la enseñanza tradicional. Guzmán y Sequeda (2019) llegaron a la misma conclusión tras diseñar un programa para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de quinto de primaria basado en actividades llevadas a cabo de forma cooperativa. Así, confirman la eficacia de los métodos cooperativos en el desarrollo de competencias comprensivas debido a que facilitan la reflexión y la regulación de nuevos conocimientos.

Es importante añadir que el aprendizaje cooperativo mejora el desarrollo escolar ya que facilita procesos cognitivos, fomenta la motivación y favorece el establecimiento de relaciones afectivas (Santiago, 2018). Dicha autora establece que el trabajo cooperativo establece relaciones positivas entre los miembros que se caracterizan por el respeto mutuo. Este aspecto favorece un clima de seguridad y confianza que anima a todos los miembros del grupo a la participación activa. Además, el hecho de que se realicen grupos heterogéneos permite que los alumnos con más dificultades en la comprensión lectora puedan observar cómo

aplican las estrategias los compañeros y se animen a utilizarlas siguiendo el ejemplo, mejorando así su nivel de comprensión.

En conclusión, la Enseñanza recíproca es una metodología cooperativa cuya eficacia en el rendimiento de la comprensión lectora ha sido demostrada por múltiples autores. Es una forma más motivadora de conseguir que los alumnos alcancen niveles de comprensión lectora eficaces gracias al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso de la lectura. Todos los estudios coinciden en la importancia de realizar una instrucción inicial y del seguimiento a realizar por parte de los maestros cuando son los propios alumnos los que lideran la enseñanza recíproca.

4. Contextualización

Es evidente que en una sociedad de la información en la que las fuentes escritas están al alcance de cualquiera, se hace necesaria la puesta en práctica y el entrenamiento de estrategias que permitan gestionar esa información recibida. Es necesario que los niños aprendan a tratar la información, analizándola y evaluándola de forma crítica. Actualmente en las escuelas no siempre se está trabajando la comprensión lectora mediante la enseñanza de la aplicación de estrategias, si no que se deja a los alumnos que lean de forma individual. Este método beneficia a aquellos alumnos que sí que son capaces de aplicar estrategias de forma consciente o inconsciente, pero no fomenta las habilidades comprensivas en aquellos alumnos con dificultades, es más puede contribuir a la formación de opiniones negativas hacia la lectura, ya que leer por leer sin comprender el texto no resulta motivador.

Por ese motivo se desarrolla en este trabajo una intervención que se centra en la adquisición de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora mediante la enseñanza recíproca. Se ha escogido quinto curso de Primaria porque en general, en ese nivel, los alumnos ya han adquirido el proceso mecánico de la lectoescritura mostrando pocos errores de descodificación. De todas maneras, como se ha observado que la fluidez (exactitud, automatización y prosodia) influye en la comprensión, se trabajaran también estos aspectos en las sesiones. Se reforzarán algunas de las habilidades de percepción visual que describe Tapia (2020) que influyen en la lectura: memoria visual, cierre visual (conseguir una percepción global), discriminación visual (ser consciente de los rasgos distintivos) y percepción figura-fondo (identificar un objeto en un fondo complejo).

4.1. Características del entorno

El centro se encuentra ubicado en los alrededores de Barcelona. Es un pueblo con carácter de ciudad, ya que está muy urbanizado y equipado. Cuenta también con un entorno natural privilegiado, ya que el área forestal y agrícola ocupa un 83% de la superficie municipal.

En relación a aspectos socioeconómicos, es un pueblo con un índice socioeconómico territorial elevado. Un gran número de la población se encuentra ocupada laboralmente y las principales actividades económicas se ubican en los sectores de la industria y los servicios.

Es un ambiente culturalmente rico ya que cuenta con una gran biblioteca (que además organiza talleres), una ludoteca, un auditorio, una escuela de música, entidades deportivas,

escuelas de danza, servicio de cine y teatro, etc. Se realizan actividades que promueven la cultura entre los ciudadanos como intercambios de libros en las plazas, exposiciones de arte, club de lectura... Tiene lugares emblemáticos como la iglesia neogótica de Castellar (conocida como la catedral del Vallés), el castillo de Clasquerí y Castellar Vell (antiguo poblado medieval).

4.2. Descripción del centro

Es una escuela pública de una sola línea por nivel. Acoge a alumnos desde Infantil hasta sexto curso de Primaria. La escuela se divide en dos edificios. En el primero se ubican los alumnos de Infantil y los de primer ciclo de Primaria, mientras que en el segundo se encuentran los alumnos de segundo y tercer ciclo. Ambos edificios se encuentran muy bien equipados.

Es una escuela verde que fomenta el cuidado del medio ambiente, es de carácter integrador, solidaria y abierta. Utiliza metodologías activas (Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP, Aprendizaje por Ambientes y el trabajo por rincones) y sitúa al alumno en el centro de su aprendizaje. Esta escuela da mucha importancia a la lectura, y por ello se suelen dejar 15 minutos diarios al inicio de la jornada para el disfrute de la lectura individual. En estos 15 minutos el maestro va pasando por todos los alumnos para observar la eficacia lectora, es decir tanto la fluidez y velocidad como la comprensión.

4.3. Características del alumnado

La propuesta se dirige a un grupo de quinto de primaria, formado por 24 alumnos de entre 10 y 11 años. En él se encuentran 15 niños y 9 niñas.

La diversidad cultural del grupo no es excesivamente elevada, ya que nos encontramos con una gran mayoría de alumnos de procedencia catalana frente a una sola alumna marroquí, quien también habla catalán y castellano (aunque tiene un repertorio léxico un tanto menor). En relación a las dificultades de aprendizaje nos encontramos una alumna con dislexia, que presenta dificultades en la descodificación y confunde la b/d y la a/e. También hay un alumno con dificultades en su comportamiento y con muy poco interés en el área académica ya que no se encuentra motivado. Se despista continuamente y busca jugar con otros compañeros. Este proyecto se contextualiza en este grupo concreto, pero su diseño es perfectamente

extrapolable a otros centros con grupos distintos, siempre que se realicen, por supuesto, las adaptaciones pertinentes al nuevo alumnado.

5. Propuesta de unidad didáctica

5.1. Introducción

Esta propuesta se engloba dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, más concretamente en el segundo bloque del currículo de Primaria, llamado “Comunicación escrita: leer”. Puede realizarse en otras áreas lingüísticas en el caso que la escuela tenga idiomas cooficiales, escogiendo otras fuentes textuales o realizando una traducción de las mismas. En anexos se presentan los materiales en castellano y en catalán, dado que la escuela a la que se dirige es de Cataluña.

5.2. Justificación

Tras un cuestionario realizado a 53 alumnos de 5º de Primaria de dos escuelas distintas del mismo pueblo, se han obtenido conclusiones en relación a la comprensión y el hábito lector de estos alumnos. Obviamente se trata de una muestra pequeña y los resultados no son extrapolables a todos los alumnos de quinto curso del país, pero sí que permiten hacerse una idea de cómo es la situación en esas dos escuelas de un pueblo de las afueras de Barcelona. Los datos que se obtienen son que un 43% de los alumnos solamente les gusta leer si el tema es de su interés. Un 6 % afirma tener siempre dificultades para comprender lo que lee, mientras que un 30% refiere tener problemas de comprensión en ocasiones.

¿Sueles tener dificultades para comprender lo que lees?

53 respuestas

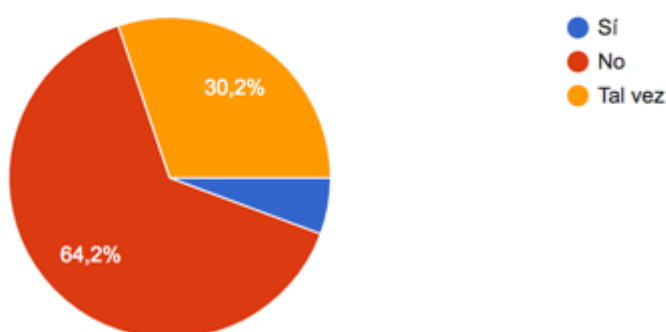


Ilustración 1: Autopercepción de las dificultades en comprensión lectora. Fuente: Realización propia con Google Forms

Lo que más se lee son cuentos, noticias y mensajes. Tan sólo un 17% refiere leer para obtener información sobre un tema, un 15% lee porque lo necesita para realizar tareas escolares y un 11 % lee por obligación. En torno al 70% afirma leer por entretenimiento, pese a que la gran mayoría de los alumnos sitúa leer en último lugar como actividad a realizar en su tiempo libre, por detrás de jugar, ver la televisión, hacer deporte y salir.

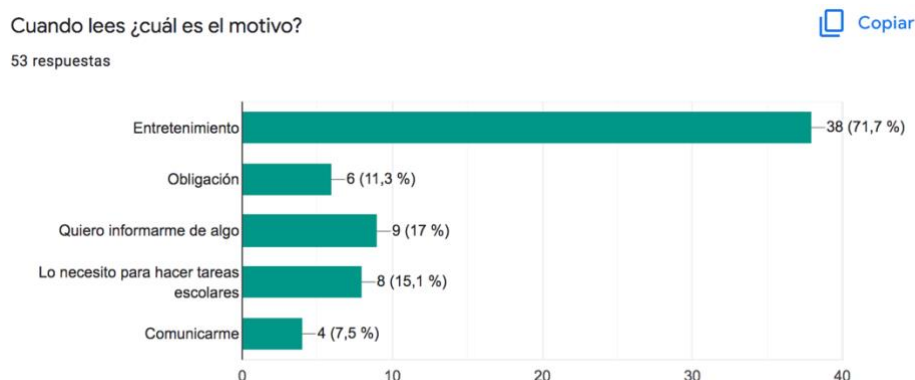


Ilustración 2: Motivos por los que leen. Fuente: elaboración propia con Google Forms

Tras analizar los resultados de este cuestionario, se hace necesaria una propuesta de intervención que ayude a los alumnos a aplicar estrategias de comprensión lectora para poder utilizar esta destreza como herramienta en su día a día. Se valora muy positivamente que muchos tengan gusto por la lectura, pero también es necesario que encuentren en ella una funcionalidad instrumental. Se les debe instruir en el análisis de textos para poder ver la lectura también como una forma de acceso al conocimiento.

5.3. Referencias legislativas

La actual ley educativa LOMLOE establece la importancia de la lectura en la etapa de Primaria, por ello se ordena que se dedique un tiempo diario en el aula a la lectura y establece que la comprensión lectora, junto con otras destrezas, deberán tratarse en todas las áreas del currículo. Describe también que las Administraciones educativas deben promover planes de fomento de la lectura.

El RD 126/2014 establece que el área de Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir; y que la forma de adquirir estas destrezas es mediante la lectura, la comprensión y la reflexión de textos de todo tipo.

El RD 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, describe la importancia de “desarrollar la competencia de comprender e interpretar textos multimodales, para adquirir y construir conocimiento y poder responder a situaciones comunicativas diversas”. La Educación Primaria trata de formar lectores competentes y autónomos que puedan evaluar la calidad y viabilidad de los textos.

El Decreto que establece el currículo de Primaria en Cataluña (*Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació Primària*), describe la importancia de trabajar la comprensión lectora como herramienta que permite aprender a lo largo de toda la vida.

5.4. Objetivos de la propuesta y relación con las competencias

5.4.1. Competencias

En relación a las 7 competencias descritas en el RD 126/2014, en la presente unidad didáctica se ponen en práctica las siguientes:

- Competencia en **Comunicación lingüística (C1)**, ya que esta competencia incluye conocer vocabulario, gramática, las funciones del lenguaje, implica saber comprender distintas tipologías textuales y por último implica mostrarse con disposición al diálogo crítico y constructivo. Se fomentan también habilidades comunicativas orales al trabajar de forma cooperativa.
- Competencia de **Aprender a aprender (C2)**, ya que implica tener un conocimiento sobre las estrategias para afrontar tareas, así como conocer sobre lo que uno sabe y lo que no. Se ponen en práctica estrategias para planificar, supervisar y evaluar el propio trabajo. Esta competencia trae consigo la capacidad de mostrar motivación y curiosidad por aprender, junto con sentirse autor del proceso de aprendizaje.
- Competencias **Sociales y cívicas (C3)**, ya que los alumnos deben comprender los conceptos de igualdad, deben poder comunicarse de manera constructiva y mostrarse

solidarios con los compañeros. Deberán trabajar de forma cooperativa para alcanzar un objetivo común.

- Competencia en **Sentido de la iniciativa y espíritu Emprendedor (C4)**, ya que todos los alumnos en algún momento deberán encargarse de la gestión de su grupo de trabajo. Esta competencia implica tener la capacidad de evaluar y autoevaluar el proceso. Tener iniciativa consiste en animarse a aplicar aquello que ha aprendido anteriormente en cuanto aparece la oportunidad.

De forma secundaria se ponen en práctica otras competencias relacionadas con los diferentes contenidos de los textos a tratar a lo largo de toda la unidad didáctica:

- Competencia **Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (C5)**. Algunos textos implicarán que los alumnos tengan conocimientos científicos y matemáticos, deberán analizar gráficas y representaciones que ayuden a clarificar el texto.
- Competencia en **Conciencia y expresiones culturales (C6)**. En la lectura de determinados textos los alumnos deberán activar conocimientos previos relacionados con su bagaje cultural. Además, deberán ser capaces de mostrar actitudes abiertas hacia el conocimiento de nuevos elementos culturales.

5.4.2. Objetivos

El objetivo principal en el que se centra esta unidad didáctica es:

- Mejorar la comprensión lectora en un grupo de alumnos de 5º.

Los objetivos específicos que permitirán alcanzar este objetivo principal son los siguientes:

1. Favorecer el uso de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura.
2. Trabajar los componentes de la fluidez lectora (prosodia, automatización y precisión) que también influyen en la comprensión.
3. Trabajar la comprensión de diferentes tipos de textos.
4. Fomentar el hábito lector, a través del gusto y disfrute de la lectura cuando se realiza de forma comprensiva y reflexiva.
5. Participar y aportar las reflexiones propias en el grupo.

6. Dirigir y evaluar la puesta en práctica de estrategias comprensivas dentro del grupo.

Objetivos	Competencias					
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6
Mejorar la comprensión	x					
Usar estrategias	x	x				
Mejorar la fluidez	x					
Comprender diferentes tipos de textos	x	x			x	x
Favorecer un hábito lector						x
Ser líder en la puesta en práctica de actividades	x	x	x	x		

Tabla 2. Objetivos y competencias. Fuente: Elaboración propia

5.5. Contenidos

Los contenidos que se trabajan en esta unidad son algunos de los que se describen en el bloque 2 del RD 126/2014, Junto con los contenidos que incluye el currículo en Cataluña para la dimensión de lectura.

Contenidos	
Conocimientos	Distintas estrategias para la comprensión: activación ideas previas, predicciones, preguntas, inferencias, clarificaciones, identificación de ideas principales y secundarias, resumen, esquema, parafraseo, relectura y comprobaciones
	Signos de puntuación y conectores.
	Características de textos descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos y literarios
	Léxico usual y específico.
Habilidades	Aplicación de las distintas estrategias en cada momento.
	Automatización, precisión y prosodia de la lectura.
	Lectura en voz alta y en silencio.
	Comprensión de distintos textos según su tipología.
Actitudes	La lectura como fuente de información y de diversión.
	Motivación y esfuerzo ante una actividad que puede resultar difícil.
	Valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.

Tabla 3: Contenidos. Fuente: elaboración propia

5.6. Metodología

Esta unidad didáctica se llevará a cabo siguiendo la metodología de la Enseñanza Recíproca y el Trabajo Cooperativo. En un primer momento se trabajará la puesta en práctica de las distintas estrategias por separado, junto con el trabajo para mejorar la fluidez y la velocidad lectora. Posteriormente se realizará la enseñanza recíproca de las estrategias de comprensión lectora a partir de las 5 tipologías textuales. Los alumnos utilizarán ambas metodologías de forma simultánea. Trabajaran repartidos en grupos de 4 de manera que cada alumno tenga un papel dentro del grupo: el líder (dirigirá el diálogo para la comprensión del texto), el supervisor (controla el ruido, el tiempo, mantiene orden y limpieza), el portavoz (pregunta dudas al profesor y comunica los resultados obtenidos a los demás compañeros) y el secretario (realiza anotaciones, comprueba que todos participen y se encarga del material).

Los recursos con los que se cuenta para la implementación de la unidad didáctica son los siguientes:

- Espaciales: aula clase, lo suficientemente grande como para poder repartir a los alumnos en 6 grupos de 4.
- Materiales: fichas didácticas (adjuntas en anexos), lápiz y goma y juegos (adjuntos en anexos).
- Personales: el maestro tutor, quien deberá formarse antes sobre el uso de las distintas estrategias. Es conveniente contar con un maestro de soporte ya que el maestro no podrá estar pendiente en todo momento de los 6 grupos.

5.7. Sesiones y/o actividades

Esta unidad didáctica se estructura en 27 sesiones de 75 minutos cada una. Las 12 primeras sesiones son para trabajar las diferentes estrategias por separado. Las siguientes 5 sesiones sirven para poner en práctica las estrategias en distintos tipos de textos bajo la guía del profesor. Mientras que en las últimas 10 los alumnos son quienes realizan las comprensiones por sí mismos en grupo.

Sesión 1. Arrancamos el entrenamiento lector					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3, C4		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de mecánica lectora.- Potenciar memoria visual de palabras.- Trabajar la expresividad en la lectura.- Usar la estrategia de hacerse preguntas.			
Descripción de la sesión					
<p>Actividad 1 (cohete lector): se han creado unas fichas para trabajar la automatización de la lectura, que consisten en leer en menos de dos minutos un conjunto de sílabas y palabras que van en orden de dificultad creciente. Por grupos deberán conocer en que nivel se encuentran y el que no consigan superar deberán llevarlo a casa para practicarlo toda la semana. En la pared de la clase se pondrán unas cartulinas que representen un cohete grande, con tantos compartimentos como fases (11). Cada alumno tiene su cohete con su nombre y según la fase en la que se encuentre enganchará el cohete en una o en otra.</p> <p>Actividad 2 (memory): juego <i>memory</i> de palabras. Juegan en grupos.</p> <p>Actividad 3 (lectura expresiva): por grupos realizan una lectura de frases de forma expresiva (tristeza, sorpresa, alegría, duda, etc.). Leen una frase cada uno.</p> <p>Actividad 4 (nos hacemos preguntas): primero se observa como el maestro utiliza la estrategia con un texto a su elección. Posteriormente, los alumnos en grupo deberán poner en práctica esta estrategia. Cada alumno tendrá uno de los roles del grupo cooperativo, el líder guiará la aplicación de la estrategia. Finalmente se ponen en común.</p>					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cohetes con los nombres, Fichas plastificadas <i>memory</i> , frases, Tarjeta roles, texto para hacerse preguntas.		A1: 15' A2: 10' A3: 10' A4: 40'	Aula clase	6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación		Estándares			
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.		1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.			
2. Leer manteniendo una entonación que se corresponde con el mensaje.		1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.			
3. Plantearse y saber responder preguntas concretas.		2.1 Identifica el tipo de oración y modula la voz en función de ella.			
		3.1 Plantea preguntas antes, durante y después de leer.			
		3.2 Responde a las preguntas planteadas por los compañeros.			

Medidas de atención a la diversidad
Importante que en el <i>memory</i> se dé tiempo para descodificar las palabras a los alumnos que lean más lento.

Tabla 4: Sesión 1. Fuente: elaboración propia

Sesión 2. Entrenamiento lector					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3, C4		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar si se ha superado el nivel de velocidad lectora.- Trabajar la habilidad de cierre visual para mejorar la fluidez.- Usar la estrategia de hacer predicciones.			
Descripción de la sesión					
<p>Actividad 1 (cohete lector): se leerá la fase que han estado practicando en casa. Si la superan avanzan el cohete y durante esa semana preparan la siguiente. Mientras uno lee, los compañeros del grupo cooperativo comprueban el tiempo y los errores.</p> <p>Actividad 2 (Lince): se juega por grupos de 4. Se saca una tarjeta de una bolsa en la que hay definida una palabra con las letras cortadas. Una vez leída la definición los alumnos deberán buscar la palabra en un tablero con diferentes dibujos.</p> <p>Actividad 3 (predecimos): primero se observa como el maestro utiliza la estrategia. Toda la clase lee junta un texto (a elección) y el maestro va haciendo predicciones. Progresivamente pide a los alumnos que sean ellos quienes las hagan. Posteriormente, los alumnos en grupo deberán poner en práctica esta estrategia. Cada alumno tendrá uno de los roles del grupo cooperativo. Tras realizar las predicciones, los últimos 15 minutos son para ponerlo en común.</p>					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, juego lince, texto para predecir.		A1: 10’ A2: 15’ A3: 50’	Aula clase	6 grupos de 4 Parejas Grupo clase	24
Criterios de evaluación			Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.			1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Ser capaz de leer un texto cortado.			1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
3. Ser capaz de comprender lo que lee y hacer predicciones.			2.1 Comprende la definición, aunque esté cortada, percibiendo las palabras como un conjunto.		
			3.1 Realiza predicciones con sentido que mantienen el hilo de la lectura.		

Medidas de atención a la diversidad
A la alumna con dislexia se le dibujará la parte de debajo de aquellas letras que puedan resultar confusas.

Tabla 5. Sesión 2. Fuente: elaboración propia.

Sesión 3. Entrenamiento lector					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3 Y C4, C6		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Trabajar la discriminación visual para mejorar la fluidez.- Usar la estrategia de inferir.			
Descripción de la sesión					
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.					
Actividad 2 (Laberintos): de forma individual, cada alumno deberá realizar 3 laberintos de palabras. En una plantilla rectangular los alumnos tienen muchas palabras parecidas fonológicamente deberán seguir el camino para llegar a una sílaba final. Como cada alumno hace 3 obtendrán 3 sílabas que deberán ordenar para formar una palabra. Cuando todos los compañeros de la mesa hayan terminado sus laberintos, deberán crear una frase que incluya las palabras de los 4 miembros.					
Actividad 3 (inferimos): primero se observa como el maestro utiliza la estrategia. Progresivamente pide a los alumnos que sean ellos quienes las hagan. Por grupos cooperativos trabajaran las inferencias de forma muy sencilla, a partir de oraciones y párrafos. Los últimos minutos se corrige conjuntamente.					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, laberintos. Ficha inferencias.		A1: 10’ A2: 15’ A3: 50’	Aula clase	individual 6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación			Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.			1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Discriminar una palabra dentro de un conjunto			1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
3. Realizar inferencias.			2.1 No realiza errores en la discriminación de palabras.		
			3.1 Realiza inferencias de forma precisa.		
Medidas de atención a la diversidad					
A los alumnos que tengan un nivel de automatismo lector más bajo (lo sabremos por la fase del cohete lector) se les asignarán palabras más cortas en los laberintos; de igual manera, a los alumnos con un nivel lector mayor se les asignarán las palabras más complejas.					

Tabla 6. Sesión 3. Fuente: elaboración propia.

Sesión 4. Entrenamiento lector					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3 Y C4, C6		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Trabajar la percepción visual para mejorar la fluidez.- Mejorar la velocidad lectora.- Usar la estrategia de inferir.			
Descripción de la sesión					
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.					
Actividad 2 (busca las palabras): de forma individual, cada alumno deberá encontrar palabras dentro de una tira de letras.					
Actividad 3 (Lectura repetida): se leen textos muy cortos en los que se van repitiendo las palabras. Se trabaja por parejas y cada miembro de la pareja deberá leer los 8 textos.					
Actividad 4 (inferimos): primero se observa como el maestro utiliza la estrategia en textos. Progresivamente pide a los alumnos que sean ellos quienes las hagan. Por grupos cooperativos trabajaran las inferencias a partir de un texto. Los últimos minutos se corrige conjuntamente.					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, ficha para encontrar palabras, texto inferencias.		A1: 10’ A2: 10’ A3: 15’ A4: 40’	Aula clase	individual Pareja 6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación			Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.			1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Percibir una palabra dentro de un fondo.			1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
3. Realizar inferencias en el texto.			2.1 Encuentra las palabras dentro de un conjunto de letras.		
			3.1 Responde a las preguntas inferenciales.		
Medidas de atención a la diversidad					
El alumno de la pareja que tenga un nivel lector menos eficaz, deberá leer el texto en segundo lugar.					

Tabla 7. Sesión 4 Fuente: elaboración propia

Sesión 5. Entrenamiento lector					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3 y C4, C6		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Aumentar el campo visual.- Mejorar los movimientos oculares en la lectura.- Usar la estrategia de clarificar conceptos.			
Descripción de la sesión					
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.					
Actividad 2 (leer en pirámide): por grupos, los alumnos leerán todas las palabras situadas en forma de pirámide. Se deberán cronometrar.					
Actividad 3 (lectura compartida): por grupos cooperativos leerán un texto al que le faltan palabras. Para llenar los huecos deberán dirigir la vista al final del renglón y volver a donde se habían quedado. Deben realizarlo rápido para que no se interrumpa la lectura.					
Actividad 3 (¿Qué significa...?): primero se observa como el maestro utiliza la estrategia en textos. Progresivamente pide a los alumnos que sean ellos quienes lo hagan. Después trabajan de forma cooperativa dialogando para obtener el significado de ciertas palabras. Los últimos 15 minutos se corrige conjuntamente.					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, fichas leer como reporteros.		A1: 10' A2: 15' A3: 15' A4: 35'	Aula clase	6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación			Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.			1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Leer de forma fluida reduciendo las fijaciones.			1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
3. Leer de forma ininterrumpida moviendo rápidamente la vista			2.1 Es capaz de leer sin detenerse en exceso.		
4. Clarifica palabras complejas.			3.1 Mantiene el ritmo de la lectura en el momento de consultar la palabra.		
			4.1 Deduce el significado de léxico complejo por el contexto y por la morfología de la palabra.		
Medidas de atención a la diversidad					
Los alumnos con menor nivel lector leen en cuarto lugar, para poder escuchar más veces las palabras. Se debe asegurar un clima de confianza, en el que los alumnos con dificultades en el idioma puedan plantear sus dudas en relación al vocabulario. Se le puede ofrecer una libreta en la que pueda ir anotando esas palabras de uso más frecuente que no conozca a modo de diccionario portátil.					

Tabla 8. Sesión 5. Fuente: elaboración propia.

Sesión 6. Entrenamiento lector					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3 y C4, C6		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Favorecer la memoria y rápida detección de palabras.- Mejorar la velocidad lectora reduciendo las fijaciones.- Usar la estrategia de representación visual.			
Descripción de la sesión					
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.					
Actividad 2 (¿Lo ves?): por grupos cooperativos. Cada alumno recibe 5 cartulinas en las que deben escribir en mayúsculas y de forma clara 5 palabras cotidianas. Una vez escritas, cada alumno deberá enseñar una a una sus palabras durante 2 segundos. Deberá retirarla y los alumnos deberán escribir la palabra que han visto. Así con todos los miembros.					
Actividad 3 (leer como reporteros): se trabaja en grupo de 4. Cada miembro lee 10 frases muy cortas simulando que es un reportero que habla a los compañeros. Para ello deberá hacer una lectura rápida silenciosa y posteriormente repetirla sin mirar el papel. Cuando acaben la primera vez, vuelven a comenzar leyendo otro bloque de frases. Cada alumno deberá leerlos todos.					
Actividad 4 (¿Cómo imaginas...?): a partir de un texto los alumnos en grupo deberán representar mediante un dibujo como imaginan la escena descrita. Después se ponen en común.					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, cartulinas, fichas leer como reporteros, textos.		A1: 10' A2: 15' A3:15' A4: 35'	Aula clase	6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación			Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.			1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Detectar palabras rápidamente y recordarlas.			1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
3. Leer reduciendo el tiempo de fijación.			2.1 Reconoce la palabra en 3 segundos y la escribe.		
4. Representar lo que describe el texto.			3.1 Es capaz de leer sin mirar todo el rato el papel.		
			4.1 Realiza una representación que se ajusta a lo que explica el texto.		

Medidas de atención a la diversidad
La alumna con dislexia puede ver las palabras durante 5 segundos. El grupo en el que se encuentra la alumna marroquí tiene la premisa de poner palabras muy básicas.

Tabla 9. Sesión 6. Fuente: elaboración propia

Sesión 7. Entrenamiento lector					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3 y C4		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Trabajar el cierre visual para favorecer la automatización lectora.- Practicar el uso de los signos de puntuación para hacer una lectura fluida.- Usar la estrategia de parafrasear.			
Descripción de la sesión					
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.					
Actividad 2 (¿Puedes leerlo?): Deberán leer unas oraciones y hacer lo que la oración dice. Estas oraciones se ven borrosas.					
Actividad 3 (lectura fluida): por parejas se realiza una lectura conjunta de un texto en el que se han marcado los signos de puntuación. Leerá el texto una vez cada uno.					
Actividad 4 (Dilo con tus palabras): Primero el maestro muestra la estrategia. Posteriormente por grupos cooperativos los alumnos deberán reformular unas oraciones con sus propias palabras. Al final se pone en común.					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, fichas ordenes borrosas, signos de puntuación, párrafos para reformular.		A1: 10' A2: 15' A3: 10' A4: 40'	Aula clase	Individual 6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación		Estándares			
1 Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.		1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.			
2 Leer frases cuyas letras se muestran parcialmente.		1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.			
3 Leer respetando los signos de puntuación.		2.1 Reconoce las palabras.			
		2.2 Accede al significado de las frases, aunque estén borrosas.			
		3.1 Realiza las pausas en los momentos adecuados sin partir una oración.			

4 Reformular con palabras más sencillas un fragmento de texto.	3.2 Usa una entonación correcta. 4.1 Realiza una representación que se ajusta a lo que explica el texto.
Medidas de atención a la diversidad	
Los alumnos con dislexia o con dificultades genéricas en la lectoescritura pueden ver las palabras durante 4 segundos. Si dentro del grupo hay algún alumno con dificultades en el idioma, deberán poner léxico de alta frecuencia.	

Tabla 10. Sesión 7. Fuente: elaboración propia.

Sesión 8. Entrenamiento lector				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3 y C4		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Mejorar la expresividad y fluidez en la lectura.- Usar la estrategia de seleccionar ideas principales y secundarias en párrafos.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.				
Actividad 2 (lee como...): es un juego por grupos. El tablero tendrá casillas de distintos colores y cada color implica leer imitando a un personaje o siguiendo una premisa. Deberán leer un pequeño fragmento de un libro a su elección del aula.				
Actividad 3 (¿Qué es lo importante?) Primero el maestro muestra cómo selecciona él las ideas principales de un párrafo. Posteriormente por grupos cooperativos los alumnos deberán poner en práctica la estrategia. Leen todos juntos el texto y reflexionan de forma conjunta.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, tablero juego, libros de clase, fichas de parchís, párrafos para seleccionar ideas principales.	A1: 10' A2: 20' A3:45'	Aula clase	6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación		Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.		1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Leer siguiendo una entonación concreta.		1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
		2.1 Lee imitando otras voces.		

3. Seleccionar la idea principal de un párrafo.	2.2 Es capaz de variar ritmo, volumen y velocidad. 3.1 Diferencia ideas principales de las secundarias.
Medidas de atención a la diversidad	
Los compañeros deben ofrecer tiempo para que los alumnos con nivel lector más bajo puedan leer y adaptar las voces.	

Tabla 11. Sesión 8. Fuente: elaboración propia.

Sesión 9. Entrenamiento lector					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3 y C4		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Mejorar la velocidad lectora y el reconocimiento rápido de palabras.- Usar la estrategia de seleccionar ideas principales y secundarias en textos.			
Descripción de la sesión					
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.					
Actividad 2 (lectura compartida): por grupos cooperativos leerán un texto de forma compartida. Uno de los 4 lee en voz alta hasta llegar a un punto. Continúa el siguiente, etc. Para comprobar que todos los alumnos están siguiendo el ritmo, la persona que está leyendo en voz alta puede parar de golpe y los demás deberán leer la siguiente palabra del texto. Posteriormente, los alumnos deberán buscar en el texto palabras concretas que ellos mismos, por turnos, determinen.					
Actividad 3 (¿Qué es lo importante?) Primero el maestro muestra cómo selecciona él las ideas principales en un texto. Posteriormente por grupos cooperativos los alumnos deberán poner en práctica la estrategia.					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, texto para leer de forma compartida, texto para seleccionar ideas principales.		A1: 10' A2: 15' A3: 50'	Aula clase	6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación			Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.			1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Seguir la lectura al ritmo de un compañero.			1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
			2.1 Se adapta al ritmo de otros.		
			2.2 Sabe por dónde vamos en todo momento.		

3. Localizar una palabra lo más rápido posible.	3.1 Encuentra las palabras a una velocidad rápida.
4. Seleccionar la idea principal de un texto.	4.1 Diferencia las ideas principales de las secundarias.
Medidas de atención a la diversidad	
Todos los grupos deben priorizar leer de forma pausada y tranquila a leer rápidamente. Por ello siempre comenzará leyendo el alumno con una velocidad más baja, para que los demás puedan adaptarse a su ritmo.	

Tabla 12. Sesión 9. Fuente: elaboración propia

Sesión 10. Entrenamiento lector				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3, C4 y C7 (competencia digital en caso de haber seleccionado el texto de internet).		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Mejorar la fluidez.- Usar la estrategia de hacer resumen.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.				
Actividad 2 (lectura de radio): cada alumno del grupo preparará un texto que traiga de casa. Habrá tenido que buscarlo de cualquier fuente (internet, un libro, creación propia, etc.) y enseñárselo al profesor días antes. Posteriormente leer a sus compañeros de forma fluida. Después deberá hacer dos preguntas sobre el texto para conocer si los compañeros han podido comprender lo que ha leído.				
Actividad 3 (resumimos) Primero el maestro muestra cómo se realiza un resumen. Posteriormente por grupos cooperativos los alumnos deberán poner en práctica la estrategia.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, texto para leer, texto para resumir.	A1: 10' A2: 15' A3: 50'	Aula clase	6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación		Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.		1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Leer de forma fluida y prosódica permitiendo la comprensión por parte de los receptores.		1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
		2.1 Lee a un ritmo adecuado y fluido.		
		2.2 Lee entonando para llamar la atención del oyente.		

3. Realizar un resumen.	3.1 Resume seleccionando las ideas esenciales y parafraseando con palabras propias.
Medidas de atención a la diversidad	
Cada alumno escoge el tema y la dificultad del texto a leer.	

Tabla 13. Sesión 10. Fuente: elaboración propia.

Sesión 11. Entrenamiento lector				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3 y C4		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Reducir las fijaciones en la lectura.- Favorecer la lectura visual- Usar la estrategia de hacer esquemas		
Descripción de la sesión				
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.				
Actividad 2 (lectura agrupando): leerán de forma alterna por grupos unos párrafos en los que se han agrupado palabras para reducir las fijaciones.				
Actividad 3 (¿Puedes leerlo sin detenerte?): leer mini textos en los que se han alterado el orden de las letras, para evitar que lean decodificando letra a letra. Cada alumno lee dos tarjetas a sus compañeros.				
Actividad 4 (esquematizamos) Primero el maestro muestra cómo se realiza un esquema. Posteriormente por grupos cooperativos los alumnos deberán poner en práctica la estrategia.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, texto agrupado, tarjetas con mini textos y texto para resumir.	A1: 10' A2: 10' A3: 10' A4: 45'	Aula clase	6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación		Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.		1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Leer agrupando palabras.		1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
3. Leer utilizando en mayor proporción la ruta visual que la fonológica.		2.1 Lee sin separar los grupos de palabras.		
4. Realizar un esquema.		3.1 No presenta dificultad en leer un fragmento con letras alteradas.		
		3.2 Recoge las ideas principales del tema relacionándolas entre ellas.		
Medidas de atención a la diversidad				
A los alumnos con un nivel lector más bajo que todavía lean siguiendo puramente una ruta fonológica (es decir leyendo letra a letra o sílaba a sílaba) se les dan las tarjetas con anterioridad para que puedan practicarla).				

Tabla 14. Sesión 11. Fuente: elaboración propia.

Sesión 12. Entrenamiento lector					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3 y C4		<ul style="list-style-type: none">- Comprobar el nivel de velocidad lectora.- Favorecer la expresividad en la lectura.- Usar la estrategia de reorganizar información en tablas.			
Descripción de la sesión					
Actividad 1 (cohete lector): mismo procedimiento que la sesión anterior.					
Actividad 2 (teatro de lectores): leerán un texto teatral por grupos cooperativos. Los alumnos se repartirán los personajes y cada uno deberá prepararse sus aportaciones. 10 minutos después lo leen de forma conjunta.					
Actividad 3 (reorganizamos) Primero el maestro muestra cómo reorganizar la información en tablas. Posteriormente por grupos cooperativos los alumnos deberán poner en práctica la estrategia.					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Fases cohete lector, cronómetros, texto teatral, texto para reorganizar.		A1: 10' A2: 20' A3: 45'	Aula clase	6 grupos de 4 Grupo clase	24
Criterios de evaluación			Estándares		
1. Leer de forma precisa y a un ritmo adecuado.			1.1 No hace ningún error en la lectura de la fase.		
2. Leer con fluidez y entonación.			1.2 Lee la fase que le toque en menos de 2 minutos.		
3. Diseñar y completar una tabla para organizar toda la información.			2.1 Lee el texto imitando al personaje modulando la voz y la expresividad.		
			3.1 Encuentra las ideas principales y las relaciona en una tabla.		
Medidas de atención a la diversidad					
Los alumnos con nivel lector más bajo pueden escoger el personaje que menos intervenciones tenga.					

Tabla 15. Sesión 12. Fuente: elaboración propia.

Sesión 13. Comprensión metacognitiva compartida	
Competencias	Objetivos
C1, C2, C3	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y poner en práctica la aplicación de las estrategias pertinentes para lograr la comprensión de un texto narrativo.

Descripción de la sesión				
Actividad 1: Lee toda la clase un texto narrativo a su elección. El maestro realiza la aplicación de las distintas estrategias ya practicadas en las 12 sesiones anteriores, ahora de forma simultánea.				
Actividad 2: Se lee otro texto narrativo. El maestro deja que sean los alumnos en grupo completo participen en el proceso añadiendo sus reflexiones bajo su observación.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
2 textos narrativos	A1: 30' A2: 45'	Aula clase	Grupo clase	24
Criterios de evaluación 1. Comprender la aplicación de distintas estrategias en un mismo texto. 2. Participar en la aplicación y de las estrategias en un texto narrativo.		Estándares 1.1 Atiende y comprende cómo aplicar las estrategias y en qué momentos. 2.1 Participa en el proceso de la comprensión del texto aportando al grupo sus reflexiones.		
Medidas de atención a la diversidad				
Hacer partícipes a aquellos alumnos que parece que muestran mayor dificultad.				

Tabla 16. Sesión 13. Fuente: elaboración propia.

Sesión 14. Comprensión metacognitiva compartida				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3		- Comprender y practicar la aplicación de las estrategias pertinentes para comprender un texto expositivo.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: Lee toda la clase un texto expositivo a su elección. El maestro realiza la aplicación de las distintas estrategias de forma simultánea.				
Actividad 2: El maestro fomenta que los alumnos participen en el proceso de comprensión en grupo completo, añadiendo sus reflexiones bajo su observación.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
2 textos expositivos	A1: 30' A2: 45'	Aula clase	Grupo clase	24
Criterios de evaluación		Estándares		
1. Comprender la aplicación de distintas estrategias en un mismo texto.		1.1 Atiende y comprende cómo aplicar las estrategias y en qué momentos.		

2. Participar en la aplicación y de las estrategias en un texto expositivo.	2.1 Participa en el proceso de la comprensión del texto aportando al grupo sus reflexiones.
Medidas de atención a la diversidad	
El maestro debe asegurar la participación y comprensión por parte de los alumnos. La selección del tema puede ser función de los alumnos (decidido previamente para poder escoger el texto de la actividad 1).	

Tabla 17. Sesión 14. Fuente: elaboración propia.

Sesión 15. Comprensión metacognitiva compartida				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3		- Comprender y practicar la aplicación de las estrategias pertinentes para comprender un texto descriptivo.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: Lee toda la clase un texto descriptivo a su elección. El maestro realiza la aplicación de las distintas estrategias de forma simultánea.				
Actividad 2: Lectura de otro texto. El maestro fomenta que los alumnos participen en el proceso de comprensión en grupo completo, añadiendo sus reflexiones bajo su observación.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
2 textos descriptivos	A1: 30’ A2: 45’	Aula clase	Grupo clase	24
Criterios de evaluación		Estándares		
1. Comprender la aplicación de distintas estrategias en un mismo texto.		1.2 Atiende y comprende cómo aplicar las estrategias y en qué momentos.		
2. Participar en la aplicación y de las estrategias en un texto descriptivo.		2.2 Participa en el proceso de la comprensión del texto aportando al grupo sus reflexiones.		
Medidas de atención a la diversidad				
El maestro debe asegurar la participación y comprensión por parte de los alumnos. La selección del tema puede ser función de los alumnos (decidido previamente para poder escoger el texto de la actividad 1).				

Tabla 18. Sesión 15. Fuente: elaboración propia.

Sesión 16. Comprensión metacognitiva compartida				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3		- Comprender y practicar la aplicación de las estrategias pertinentes para comprender un texto instructivo.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: Lee toda la clase un texto instructivo a su elección. El maestro realiza la aplicación de las distintas estrategias de forma simultánea.				
Actividad 2: El maestro fomenta que los alumnos participen en el proceso de comprensión en grupo completo, añadiendo sus reflexiones bajo su observación.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
2 textos instructivos.	A1: 30’ A2: 45’	Aula clase	Grupo clase	24
Criterios de evaluación		Estándares		
1. Comprender la aplicación de distintas estrategias en un mismo texto.		1.1 Atiende y comprende como aplicar las estrategias y en qué momentos.		
2. Participar en la aplicación y de las estrategias en un texto instructivo.		1.2 Participa en el proceso de la comprensión del texto aportando al grupo sus reflexiones.		
Medidas de atención a la diversidad				
El maestro debe asegurar la participación y comprensión por parte de los alumnos. La selección del tema puede ser función de los alumnos (decidido previamente para poder escoger el texto de la actividad 1).				

Tabla 19. Sesión 16. Fuente: elaboración propia.

Sesión 17. Comprensión metacognitiva compartida				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3		- Comprender y practicar la aplicación de las estrategias pertinentes para comprender un texto argumentativo.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: Lee toda la clase un texto argumentativo a su elección. El maestro realiza la aplicación de las distintas estrategias de forma simultánea.				
Actividad 2: El maestro fomenta que los alumnos participen en el proceso de comprensión en grupo completo, añadiendo sus reflexiones bajo su observación.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
2 textos argumentativos.	A1: 30' A2: 45'	Aula clase	Grupo clase	24

Criterios de evaluación	Estándares
1. Comprender la aplicación de distintas estrategias en un mismo texto.	1.1 Atiende y comprende como aplicar las estrategias y en qué momentos.
2. Participar en la aplicación y de las estrategias en un texto argumentativo.	1.2 Participa en el proceso de la comprensión del texto aportando al grupo sus reflexiones.
Medidas de atención a la diversidad	
El maestro debe asegurar la participación y comprensión por parte de los alumnos. La selección del tema puede ser función de los alumnos (decidido previamente para poder escoger el texto de la actividad 1).	

Tabla 20. Sesión 17. Fuente: elaboración propia

Sesión 18. Comprensión metacognitiva				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3 y C4		- Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para resolver la comprensión de un texto. Expositivo (una noticia). Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder (ver anexo 45).				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto Guía	75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24
Criterios de evaluación		Estándares		
1. Aplicar estrategias metacognitivas para comprender una noticia.		1.1 Activa conocimientos previos. 1.2 Predice el contenido y lo comprueba. 1.3 Se plantea preguntas. 1.4 Infiere. 1.5 Clarifica los conceptos que desconoce. 1.6 Recoge el contenido principal de la noticia en un resumen, esquema o tabla resumen.		
Medidas de atención a la diversidad				
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.				

Tabla 21. Sesión 18. Fuente: elaboración propia.

Sesión 19. Comprensión metacognitiva					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3, C4 y C5		- Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.			
Descripción de la sesión					
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para resolver la comprensión de un texto argumentativo. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder. Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común.					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto		75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24
Criterios de evaluación		Estándares			
1. Aplicar estrategias metacognitivas para comprender un texto argumentativo.		1.1 Activa conocimientos previos a partir del título. 1.2 Predice el contenido y lo comprueba. 1.3 Analiza las gráficas para entender el texto. 1.4 Se plantea preguntas. 1.5 Infiere. 1.6 Clarifica los conceptos que desconoce y relee lo que no comprende. 1.7 Extrae la idea principal de cada párrafo.			
Medidas de atención a la diversidad					
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.					

Tabla 22. Sesión 19. Fuente: elaboración propia.

Sesión 20. Comprensión metacognitiva	
Competencias	Objetivos
C1, C2, C3, C4 y C5	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.
Descripción de la sesión	
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para resolver la comprensión de un texto instructivo, realizando el experimento que se expone. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder. Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común.	

Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto, corcho, agujas, imán, tijeras, papel y recipiente.	75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24
Criterios de evaluación	Estándares			
1. Aplicar estrategias metacognitivas para comprender un texto instructivo.	1.1 Activa conocimientos previos a partir del título. 1.2 Predice el contenido y lo comprueba. 1.3 Se plantea preguntas. 1.4 Infiere la información no explícita. 1.5 Clarifica los conceptos que desconoce.			
2. Realizar el procedimiento indicado en el texto sin errores.	1.6 Realiza un esquema del procedimiento. 2.1 Realiza la aguja y funciona. 2.2 Si no funciona revisa el proceso para saber dónde ha fallado.			
Medidas de atención a la diversidad				
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.				

Tabla 23. Sesión 20. Fuente: elaboración propia

Sesión 21. Comprensión metacognitiva				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3, C4 y C6		- Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para realizar la comprensión de un texto descriptivo. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder. Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto	75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24
Criterios de evaluación	Estándares			
1. Aplicar estrategias metacognitivas para comprender	1.1 Activa conocimientos previos a partir del título.			
	1.2 Realiza predicciones sobre el contenido y las comprueba.			
	1.3 Se plantea preguntas.			
	1.4 Infiere la información no explícita.			

un texto descriptivo.	<p>1.5 Clarifica los conceptos que desconoce y relee lo que no comprende.</p> <p>1.6 Realiza una representación para sintetizar la información (resumen, mapa mental o dibujo).</p>
Medidas de atención a la diversidad	
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.	

Tabla 24. Sesión 21. Fuente: elaboración propia

Sesión 22. Comprensión metacognitiva				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3 y C4		- Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para realizar la comprensión de un texto narrativo. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder. Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto	75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24
Criterios de evaluación	Estándares			
1. Aplicar estrategias metacognitivas para comprender un texto narrativo.	1.1 Activa conocimientos previos a partir del título.			
	1.2 Realiza predicciones sobre el contenido y las comprueba.			
	1.3 Se plantea preguntas con los compañeros y las resuelven.			
	1.4 Infiere la información no explícita.			
	1.5 Clarifica los conceptos que desconoce y relee lo que no comprende.			
	1.6 Es capaz de explicar la historia de forma resumida.			
Medidas de atención a la diversidad				
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.				

Tabla 25. Sesión 22. Fuente: elaboración propia

Sesión 23. Comprensión metacognitiva					
Competencias		Objetivos			
C1, C2, C3, C4 y C6		- Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.			
Descripción de la sesión					
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para realizar la comprensión de un texto descriptivo escrito en verso. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder. Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común.					
Materiales		Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto		75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24
Criterios de evaluación		Estándares			
1. Aplicar estrategias metacognitivas para comprender un poema descriptivo.		1.1 Activa conocimientos previos a partir del título. 1.2 Se plantea preguntas y trata de buscarles respuesta. 1.3 Infiere la información no explícita. 1.4 Clarifica los conceptos que desconoce y relee lo que no comprende. 1.5 Realiza una representación para sintetizar la información (resumen, mapa mental o dibujo).			
Medidas de atención a la diversidad					
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.					

Tabla 26. Sesión 23. Fuente: elaboración propia.

Sesión 24. Comprensión metacognitiva				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3, C4 y C5		- Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para resolver la comprensión de un texto expositivo. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder. Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto	75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24

Criterios de evaluación	Estándares
1. Aplicar las siguientes estrategias metacognitivas para comprender un texto expositivo.	1.1 Predice el contenido y lo comprueba. 1.2 Se plantea preguntas. 1.3 Infiere los datos no explícitos. 1.4 Clarifica los conceptos que desconoce. 1.5 Recoge el contenido principal del texto resumen, esquema o tabla resumen. 1.6 Es capaz de interpretar los gráficos relacionándolos con el texto.
Medidas de atención a la diversidad	
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.	

Tabla 27. Sesión 24. Fuente: elaboración propia

Sesión 25. Comprensión metacognitiva				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3, C4 y C6		- Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para realizar la comprensión de un texto instructivo. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder. Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto	75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24
Criterios de evaluación	Estándares			
1. Aplicar estrategias metacognitivas para comprender un texto instructivo.	1.1 Activa conocimientos previos a partir del título.			
	1.2 Realiza predicciones sobre el contenido y las comprueba.			
	1.3 Se plantea preguntas.			
	1.4 Infiere la información no explícita.			
	1.5 Clarifica los conceptos que desconoce y relee lo que no comprende.			
	1.6 Realiza una representación para sintetizar la información (resumen, mapa mental o secuencia de dibujos).			

Medidas de atención a la diversidad
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.

Tabla 28. Sesión 25. Fuente: elaboración propia

Sesión 26. Comprensión metacognitiva				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3 y C4		- Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para realizar la comprensión de un texto narrativo. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder. Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto	75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24
Criterios de evaluación	Estándares			
1. Aplicar estrategias metacognitivas para comprender un texto narrativo.	1.1 Activa conocimientos previos a partir del título.			
	1.2 Realiza predicciones sobre el contenido y las comprueba.			
	1.3 Se plantea preguntas con los compañeros y las resuelven.			
	1.4 Infiere la información no explícita.			
	1.5 Clarifica los conceptos que desconoce y relee lo que no comprende.			
	1.6 Es capaz de explicar la historia de forma resumida.			
Medidas de atención a la diversidad				
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.				

Tabla 29. Sesión 26. Fuente: elaboración propia

Sesión 27. Comprensión metacognitiva				
Competencias		Objetivos		
C1, C2, C3, C4 y C5		- Realizar una comprensión lectora utilizando las estrategias metacognitivas.		
Descripción de la sesión				
Actividad 1: puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de comprensión para resolver la comprensión de un texto argumentativo. Realizarán el proceso con una guía que seguirá el líder. Los últimos 30 minutos son para poner los resultados en común.				
Materiales	Temporalización	Espacio	Agrupamientos	Participantes
Texto	75'	Aula clase	Grupo clase 6 grupos de 4.	24
Criterios de evaluación	Estándares			
1. Aplicar estrategias metacognitivas para comprender un texto argumentativo.	1.1 Activa conocimientos previos a partir del título.			
	1.2 Predice el contenido y lo comprueba.			
	1.3 Interpreta el gráfico para comprender mejor el texto.			
	1.4 Se plantea preguntas.			
	1.5 Infiere información no explícita.			
	1.6 Clarifica los conceptos que desconoce y relee lo que no comprende.			
	1.7 Extrae la idea principal de cada párrafo.			
Medidas de atención a la diversidad				
El líder de cada grupo debe asegurar la participación de todos los miembros del grupo y de que todos alcanzan un nivel de comprensión.				

Tabla 30. Sesión 27. Fuente: elaboración propia

5.8. Planificación Temporal

Por la duración de la sesión, se establece una tarde a la semana para llevarla a cabo. Se inicia a principios de octubre y se termina a mediados de mayo, con lo que la duración es de aproximadamente dos trimestres.

Sesión	fecha	Sesión	fecha	Sesión	fecha
Sesión 1	1ª semana octubre	Sesión 10	2ª semana diciembre	Sesión 19	2ª semana Marzo
Sesión 2	2ª semana octubre	Sesión 11	2ª semana enero	Sesión 20	3ª semana Marzo
Sesión 3	3ª semana octubre	Sesión 12	3ª semana enero	Sesión 21	4ª semana Marzo
Sesión 4	4ª semana octubre	Sesión 13	4ª semana enero	Sesión 22	2ª semana Abril
Sesión 5	1ª semana noviembre	Sesión 14	1ª semana febrero	Sesión 23	3ª semana Abril
Sesión 6	2ª semana noviembre	Sesión 15	2ª semana febrero	Sesión 24	4ª semana Abril
Sesión 7	3ª semana noviembre	Sesión 16	3ª semana febrero	Sesión 25	1ª semana Mayo
Sesión 8	4ª semana noviembre	Sesión 17	4ª semana febrero	Sesión 26	2ª semana Mayo
Sesión 9	1ª semana diciembre	Sesión 18	1ª semana Marzo	Sesión 27	3ª semana Mayo

Tabla 31. Cronograma. Fuente: elaboración propia

5.9. Medidas de atención a la diversidad / Diseño universal del aprendizaje

Se realiza la sesión con un maestro de apoyo, que pueda ayudar a los alumnos con dificultades.

A la alumna con dislexia se le marcarán las letras que confunde de distinto color: **b** / **d** / **a** / **e**.

Se puede realizar utilizando la web Lecto App, en la que se le puede escribir el texto al alumno previamente y marcar para que las letras escogidas salgan de colores diferentes.

El trabajo de la automatización de la lectura por fases permite que cada alumno lleve su propio ritmo, ya que cada uno tiene su lector que va escalando niveles a medida que mejora su velocidad. El alumno se hace responsable de practicarlo en casa las veces que lo necesite.

El trabajo cooperativo, es una metodología de trabajo inclusivo, ya que se le asigna un rol a cada miembro para que tenga una función importante a realizar. Esto implica que todos los

alumnos se sientan partícipes. El poder apoyarse unos en los otros, ayudarse a comprender las tareas, mostrar a los compañeros diferentes formas de llegar a distintas soluciones favorece que la autoestima y motivación en los alumnos.

La enseñanza recíproca implica que los alumnos sean los propios reguladores de las estrategias utilizadas. El ofrecerles herramientas que permitan una recogida de datos de sus comportamientos, actitudes, dificultades y logros favorece la reflexión y su implicación.

Para terminar, una forma de fomentar la motivación e implicación de los alumnos es hacerles partícipes en la elección del tema de los textos a tratar al principio de las sesiones con el profesor. Partir de sus intereses o inquietudes es verdaderamente importante para que sientan que forman parte de esa comunidad que es el aula.

5.10. Sistema de evaluación

La evaluación se organiza en 3 momentos distintos:

- **La evaluación inicial.** En un primer momento se administra a los alumnos la prueba ACL-5 que evalúa la comprensión lectora general. Además, se obtendrá información de la fluidez lectora de los niños mediante la prueba de lectura de texto del test PROLEC-R. Esta primera evaluación permite llevar a cabo un diagnóstico del nivel desde el que parte cada alumno.
- **La evaluación continua.** Se realizará una evaluación de todas las sesiones en la puesta en común de las estrategias utilizadas por cada grupo mediante una lista control por parte del tutor (heteroevaluación). En las primeras 12 sesiones, cada alumno realizará una autoevaluación al finalizar cada sesión, que permita fomentar la metacognición y el trabajo en grupo. Además, se observará también el avance de las distintas fases del cohete lector. Para las últimas 10 sesiones los alumnos también deberán realizar una coevaluación rellenando unas tablas para manifestar qué estrategias han puesto en práctica. En este momento, el maestro cumplimentará una lista control para comprobar las estrategias que aplican para cada tipo de texto. Desde el inicio de la puesta en práctica de los procesos de comprensión mediante enseñanza recíproca guiada por los alumnos, el maestro deberá utilizar la observación para evaluar el trabajo en grupo.

Esta evaluación formativa permite conocer en qué medida los alumnos están comprendiendo el uso de las estrategias durante el proceso de la comprensión lectora. La autoevaluación permitirá poder actividades de refuerzo o de ampliación a aquellos alumnos que refieran necesitarlo.

- **La evaluación final.** Consiste en volver a administrar las pruebas que se realizan al principio de la unidad didáctica. Además, los alumnos de forma individual y frente al maestro, deberán leer 5 textos cortos (uno de cada tipo de los trabajados), en voz alta y aplicando las estrategias aprendidas para que el maestro pueda comprobar qué uso hace de ellas. Para poder evaluar el uso de las estrategias y el grado de comprensión el tutor cumplimentará una rúbrica.

5.10.1. Criterios de evaluación

A continuación, se detallan los criterios de evaluación finales de la unidad didáctica, relacionándolos con los estándares de aprendizaje y los criterios de calificación.

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Criterios de calificación
1. Leer de forma automática.	El alumno avanza en las fases de cohete lector.	Insuficiente: si se encuentra en una fase <5. Suficiente: Fase 5 o 6. Bien: Fase 7 u 8 Notable: 9 o 10 Excelente: 11.
2. Leer a buen ritmo y de forma fluida.	El alumno lee más rápido y respetando los signos de puntuación en el test PROLEC-R.	Signos de puntuación: Dificultad severa: 0-6. Dificultad 7-9 Normal: 10-11. Velocidad: Muy lento: >51" Lento: 45-50" Normal: 33-44" Rápido: 27-32" Muy rápido: 0-26
3. Utilizar la estrategia de hacerse preguntas.	Se plantea preguntas coherentes sobre lo que está leyendo.	Insuficiente: no sabe usarla. Suficiente: sabe usarla, pero no en el momento. Excelente: cuando la usa le sirve para mejorar la comprensión.

4. Utilizar la estrategia de predecir.	Predice información coherente con lo que está leyendo y comprueba estas predicciones.	Insuficiente: las predicciones no tienen sentido. Suficiente: Predice con sentido, pero no usa con frecuencia la estrategia. Excelente: cuando la usa le sirve para mejorar la comprensión.
5. Utilizar la estrategia de inferir.	Extrae datos que no se encuentran explícitos en el texto relacionándolos con	Insuficiente: no sabe usarla. Suficiente: sabe usarla, pero no la aplica siempre. Excelente: cuando la usa le sirve para mejorar la comprensión.
6. Utilizar la estrategia de clarificar conceptos.	Es consciente de las palabras que no entiende y se detiene a pensar si es imprescindible saber el significado. Deduce significados por el contexto o por la morfología.	Insuficiente: no sabe usarla. Suficiente: sabe usarla, pero no con las palabras exactas Excelente: cuando la usa le sirve para mejorar la comprensión.
7. Utilizar alguna forma de representar y sintetizar la información del texto.	Resume, esquematiza, organiza en tablas, mapas mentales o dibuja la información leída.	Insuficiente: no sabe extraer lo más importante. Suficiente: Sabe extraer ideas principales, pero no las relaciona. Excelente: extrae ideas principales y representa as relaciones entre estas.
8. Identificar el tipo de texto para adaptar las estrategias a usar.	Conoce el propósito de los distintos géneros textuales. Conoce que estrategias se deben poner en marcha según el tipo de texto.	Insuficiente: no identifica el tipo de texto o no adapta las estrategias. Suficiente: identifica el tipo de texto, adapta las estrategias al tipo de texto, pero presenta dificultades en alguno. Excelente: adapta las estrategias y no tiene dificultades en comprender ninguno.
9. Mejorar la comprensión global.	Utiliza estrategias y activa sus conocimientos previos para resolver actividades sobre un texto.	Puntuación en la ACL: Nivel muy bajo: decatipo 1 Nivel bajo: 2 Nivel moderadamente bajo: 3 Nivel medio: 4-5-6 Nivel moderadamente alto: 7-8 Nivel alto: 9 Nivel muy alto: 10.

10. Participar en el trabajo en grupo.	<p>Aporta información sobre las estrategias utilizadas.</p> <p>Se beneficia de las estrategias de los compañeros.</p> <p>Mantiene una comunicación asertiva.</p> <p>Realiza su función dentro del grupo cooperativo.</p>	<p>Insuficiente: no participa ni se beneficia del grupo. No se comunica ni realiza su función.</p> <p>Suficiente: Se muestra respetuoso y obtiene beneficios de las intervenciones de los compañeros.</p> <p>Bien: Participa de forma asertiva, es respetuoso y se beneficia de las intervenciones de los compañeros.</p> <p>Excelente: sus aportaciones son beneficiosas, él también sale beneficiado de las aportaciones de los compañeros. Es respetuoso.</p>
---	--	--

Tabla 32. Criterios de evaluación. Fuente: elaboración propia.

En la presente tabla se relacionan los criterios de evaluación establecidos anteriormente con los objetivos iniciales, las competencias y las sesiones.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Objetivo	Competencia Básica	Sesión
Criterio 1	2	CCL, AA, SIEE	1-12
Criterio 2	2	CCL, AA, SIEE	1-12
Criterio 3	1	CCL, AA, SIEE	1 y 13-27
Criterio 4	1	CCL, AA, CSC, SIEE, CMCT, CEC	2 7 13-27
Criterio 5	1	CCL, AA, CSC, SIEE, CMCT, CEC	3,4 y 13-27
Criterio 6	1	CCL, AA, SIEE,	5 y 13-27
Criterio 7	1	CCL, AA, SIEE, CEC	6-27
Criterio 8	3	CLL, AA, SIEE	18-27
Criterio 9	General y 1, 4	CCL, AA, CSC, SIEE, CMCT, CEC	Todas
Criterio 10	4, 5, 6	CLL, AA, SIEE, CSC	Todas

Tabla 33. Criterios, objetivos y competencias. Fuente: elaboración propia

5.10.2. Instrumentos de evaluación

La técnica principal para evaluar la consecución de los objetivos en esta unidad didáctica es la observación, la cual se encuentra guiada por instrumentos como listas control, cuestionarios y rúbricas. Por otro lado, la técnica de la medición mediante pruebas objetivas se realizará al principio y al final de dicha unidad.

Los instrumentos a utilizar son los siguientes:

- Cuestionario ACL-5, que evalúa el nivel de comprensión lectora, especificando en qué nivel de comprensión presenta más dificultades (literal, reorganización, inferencial o crítica).
- Prueba de fluidez lectora del test PROLEC-R.
- Listas control para la heteroevaluación por grupos en las 12 primeras sesiones (Ver anexo 3).
- Lista control autoevaluación para las 12 primeras sesiones (ver anexo 4).
- Lista control coevaluación para las últimas 10 sesiones (ver anexo 5).
- Lista control heteroevaluación para las últimas 10 sesiones (Ver anexo 6).
- Rúbrica para la heteroevaluación final (Ver anexo 7).

6. Conclusiones

Se hace evidente la necesidad de fomentar una adecuada competencia lectora en los alumnos en una sociedad en la que la información presentada de forma escrita tiene un papel tan relevante. Los niños están expuestos a mucha cantidad de datos escritos y es importante enseñarles a leer, comprender, analizar y valorar críticamente esta información. El trabajo de la comprensión lectora se ha dado en las escuelas desde siempre, pero quizás ha llegado el momento de buscar nuevos métodos de plantearlo.

Esta propuesta se considera interesante porque permite abordar la comprensión lectora desde un nuevo enfoque basado en la metacognición y el trabajo cooperativo. A diferencia de las propuestas tradicionales en las que los alumnos leen textos de forma individual para después responder unas preguntas, esta unidad didáctica puede mejorar la predisposición de los estudiantes hacia el trabajo de la comprensión lectora. El trabajo en grupo hace que la experiencia sea más enriquecedora, pudiéndose beneficiar todos los miembros del grupo al escuchar los procesos mentales que realizan, tanto el profesor como los propios compañeros. Tras la búsqueda bibliográfica realizada a cerca de la enseñanza recíproca, es evidente que esta metodología es de gran utilidad para fomentar el uso de estrategias metacognitivas en los alumnos. Resulta más provechoso poner en práctica las estrategias y comentarlas con los compañeros que leer de forma individual, ya que no todos los alumnos son capaces de aplicar las estrategias si no han sido instruidos para ello.

El grado de consecución del objetivo principal de esta propuesta se puede verificar de forma objetiva, ya que la comprensión lectora general se puede medir con un test estandarizado. De igual modo ocurre con la evaluación del trabajo realizado en la fluidez lectora. También se puede constatar si se cumple el objetivo específico de utilizar estrategias comprensivas al comprobar, alumno por alumno, los procesos que realizan durante la comprensión de un texto. Por otro lado, comprobar la consecución del objetivo de fomentar el gusto por la lectura puede ser más complicado, ya que dependerá de las valoraciones subjetivas que realice cada alumno.

Un punto fuerte de esta propuesta es que, en relación al trabajo de la fluidez lectora, respeta los ritmos de trabajo de cada alumno. En la actividad del cohete lector, cada alumno parte

desde su nivel y para poder alcanzar el siguiente, él mismo debe responsabilizarse de practicar con la frecuencia que necesite desde casa. Otro punto a destacar de esta propuesta es que se presentan todos los textos y materiales que se requieren para su aplicación, facilitando la tarea a los docentes que quieran realizarla. Hay algunos textos que no se incluyen precisamente para favorecer la motivación de los alumnos al participar en la elección de las temáticas. Además, a lo largo de esta unidad didáctica se ponen en práctica casi todas las competencias que se pretenden fomentar en la Educación Primaria y se hace especial hincapié en crear sujetos capaces de dialogar y convivir de forma positiva, aportando a la sociedad que le rodea. Otro punto fuerte de la unidad didáctica es su extensión en el tiempo. Es decir, que no se trabaja la comprensión lectora de forma puntual si no que existe una planificación prácticamente anual para trabajarla. Un inconveniente en relación a este aspecto es que, al tratarse de un tema muy concreto del área de lengua no se le puede dedicar demasiado tiempo a la semana, tan solo una sesión. Esto, quizás para alumnos que tienen dificultades relacionadas con la lectura, es una dedicación poco constante. Otro punto débil de esta propuesta es que no se puede asegurar que la mejora de la comprensión lectora se deba únicamente a la aplicación de esta propuesta, ya que existen muchas otras variables que pueden influir en esta evolución (el hábito lector en casa, el desarrollo cognitivo durante el curso, la práctica de la lectura en otras asignaturas, etc.).

Es cierto que la aplicación de esta unidad didáctica requiere mucha implicación por parte del docente, ya que debe asegurar la participación de todos los alumnos del grupo. Además, al trabajar de forma cooperativa el maestro debe poner en práctica la observación y poder ofrecer apoyo y guía a todos los grupos de forma simultánea. De esta manera, se hace complicado poder estar en todas partes para verificar si todos los miembros aportan sus reflexiones y, sobre todo, si el alumno que lidera la enseñanza recíproca está realizándolo de forma adecuada.

En definitiva, se considera una propuesta que resulta interesante ya que trata de abordar una problemática social actual y que ha sido diseñada con todo detalle para poder realizar su aplicación en las aulas de primaria sin ninguna dificultad.

7. Consideraciones finales

Este trabajo representa el cierre de los estudios del grado de maestro de Primaria. Para su realización considero necesaria la recopilación, combinación y puesta en práctica de todos los conocimientos, habilidades y actitudes, es decir de las competencias, que han sido desarrolladas a lo largo de estos estudios en UNIR. Es en este momento en el que se valora el trabajo realizado hasta ahora, lo que permite realizar una autoevaluación del proceso y del bagaje adquirido durante el transcurso de esta formación, que influirá en la creación de la propia identidad docente.

A lo largo de la carrera he aprendido muchos conceptos teóricos que desconocía (nuevas metodologías, contenidos a trabajar, diseño de actividades, tipos de agrupamientos, etc.) y también he desarrollado ciertas aptitudes y actitudes que me permitirán convertirme en la docente que quiero ser. He descubierto que no se trata solo de conocer la materia a enseñar y las técnicas para hacerlo, si no que lo esencial es situar a los alumnos en el foco de la enseñanza, y para ello hay que querer conocerlos, tener en cuenta sus intereses, motivaciones, preocupaciones, dificultades, fortalezas... y a partir de ahí diseñar e implementar el proceso.

Mi objetivo principal como profesional es contribuir a la formación integral de los niños y niñas con los que tenga el gusto de cruzarme durante su escolarización en la etapa de Educación Primaria. La educación tiene el poder de influir en el desarrollo cognitivo, emocional, personal, social y físico de la persona y por ello se debe realizar la práctica docente desde un enfoque globalizador.

Por ello considero que esta propuesta es relevante y eficaz, porque favorece la competencia lectora de los alumnos, la cual les resultará de gran utilidad en todos los ámbitos de su vida y les dotará de herramientas y estrategias que les permitirán resolver situaciones futuras con éxito. Al final, se trata de facilitar y asegurar la participación de estos alumnos en la sociedad, porque, absolutamente todos tienen algo que aportar.

8. Referencias bibliográficas

Barboza P., Francis Delhi, & Peña G., Francisca Josefina (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18 (59), 133-142. [fecha de Consulta 19 de Abril de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>

Calet, N. (2013). Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria el papel de la prosodia. [Tesis Doctoral para doctorado en Psicología]. Universidad de Granada. [Recuperado el 9 de mayo de 2022]. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29953/22209797.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Decret 119/2015, de 23 de Juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació Primària.

Disponible en: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/normativa/>

Ferrada, N. y Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46-59. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11441/71983>

Guzmán, M.A., Sequeda, J.L. (2019). Aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de básica primaria. Universidad de la Costa. Barranquilla. Disponible en <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5554/Aprendizaje%20cooperativo%20como%20estrategia%20para%20mejorar%20los%20niveles%20de%20comprension%20lectora%20en%20estudiantes%20de%20quinto%20grado%20de%20b%C3%A1sica%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). Aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires. ISBN 950-12-2144-X. Disponible en <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas*, (Nº. 13) ISSN: 1576–7809. Recuperado 25 de abril de 2022, de https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

León, J. A., Olmos, R., Sanz, M., & Escudero, I. (2010, junio). Comprensión lectora. *Padres y maestros*, nº 333. Págs.10-11. Recuperado 21 de abril de 2022, de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1206/1026>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 340, de 30/12/2020. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. *Carabela*, ISSN 0213–9715(Nº. 48). Recuperado 24 de abril de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_005.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Competencia en comunicación lingüística*. Recuperado 2 de mayo de 2022, de

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave/linguistica.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020). PISA 2018. Resultados de lectura en España. Secretaría General Técnica. Madrid. Recuperado el 14 de abril de 2022 de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21213

Montero, J.E. (2010). Inteligencia Emocional y Comprensión Lectora en estudiantes de 8 y 9 años de edad. [Trabajo de Fin de Master]. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 20 de abril de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/11301/Montero%20Bustos%2c%20Jud%20Esperanza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. doi:10.1207/s1532690xci0102_1. Recuperado el 25 de abril de 2022 de <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS122/%CE%91%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Reciprocal%20teaching.pdf>

Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., & Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psyche (Santiago)*, 23(1), 1–12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.1.505>

Pérez, S. (2015). Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora. [Trabajo de Fins de Grado] Bogotá. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 27 de abril de 2022 de

[https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/2878/P%
c3%a9rezHernandezSusana2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/2878/P%c3%a9rezHernandezSusana2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Polman, J.L.(2010) La zona de desarrollo próximo de la identidad en entornos de aprendizaje de oficios. *Revista de educación* (nº 353), SSN 0034-8082. p.129-155. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3287993>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de marzo de 2014, 52. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Salmerón, H., Gutierrez, C. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1),183-202. [fecha de Consulta 11 de Abril de 2022]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Santiago, M. (2018). El aprendizaje cooperativo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de 5º grado de primaria. [Tesis para Maestría en Gestión del Aprendizaje]. Universidad Veracruzana. Recuperado el 27 de abril de 2022 de <https://docplayer.es/123916047-El-aprendizaje-cooperativo-como-estrategia-para-fortalecer-la-comprension-lectora-en-estudiantes-de-5-grado-de-primaria-tesis.html>

Serrano, F., Gómez, E., Defior, S. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 4(2),65-73.[fecha de Consulta 10 de Mayo de 2022]. ISSN: 1138-2635. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271022095008>

Solé, I. (1998) La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En *Estrategias de lectura*

(8.^a ed., pp. 67–89). Graó. Barcelona. Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Soriano, M., Chebaani, F., Soriano, E., & Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *psicoptherma*, 23 (nº 1), 38–43. <https://www.psicothema.com/pdf/3847.pdf>

Tapia, M. A. (2020, 12 febrero). *Terapia visual: lectoescritura y aprendizaje*. Escuela de Formación Superior SAERA. Recuperado 10 de mayo de 2022, de <https://www.saera.eu/terapia-visual-lectoescritura-y-aprendizaje/>

Tovar, A. (2017). Didáctica de la lectura, metacognición y estilo cognitivo. Universidad Pedagógica Nacional. [Tesis Grado de Maestría en Educación]. Bogotá. Recuperado el 26 de abril de 2022 de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7814/TO-21377.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de psicología*. vol. 11, 2005, pp. 49-61. Recuperado el 21 de abril de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>

9. Anexos

9.1. Anexo 1: tarjeta roles cooperativos

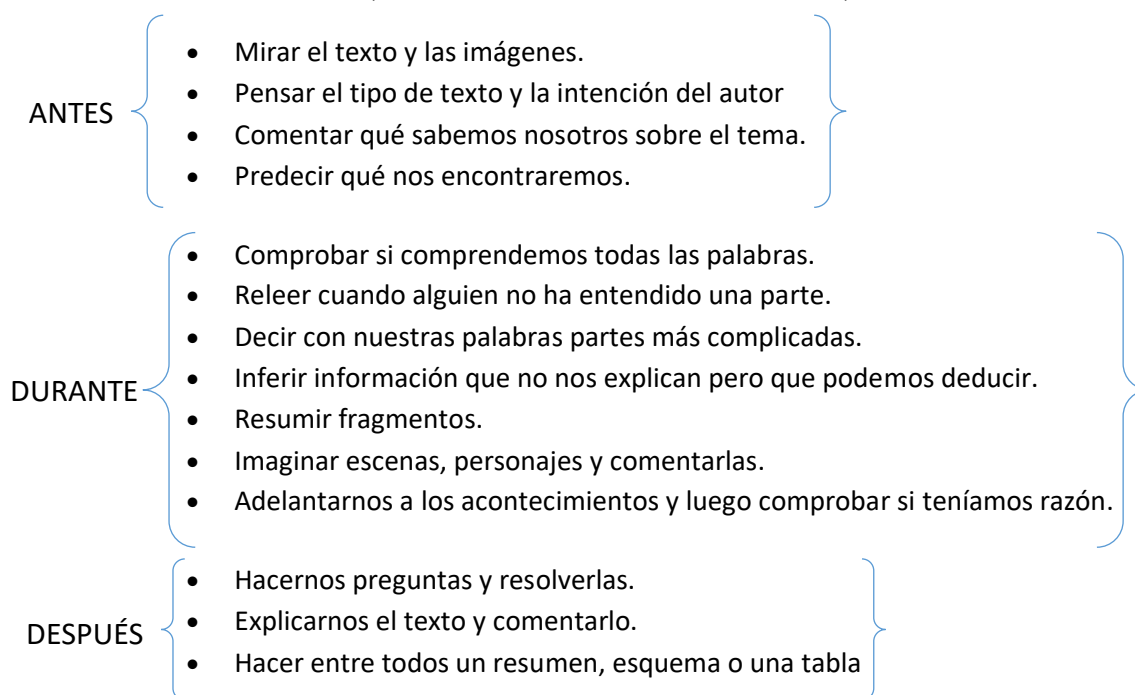


Versión en catalán



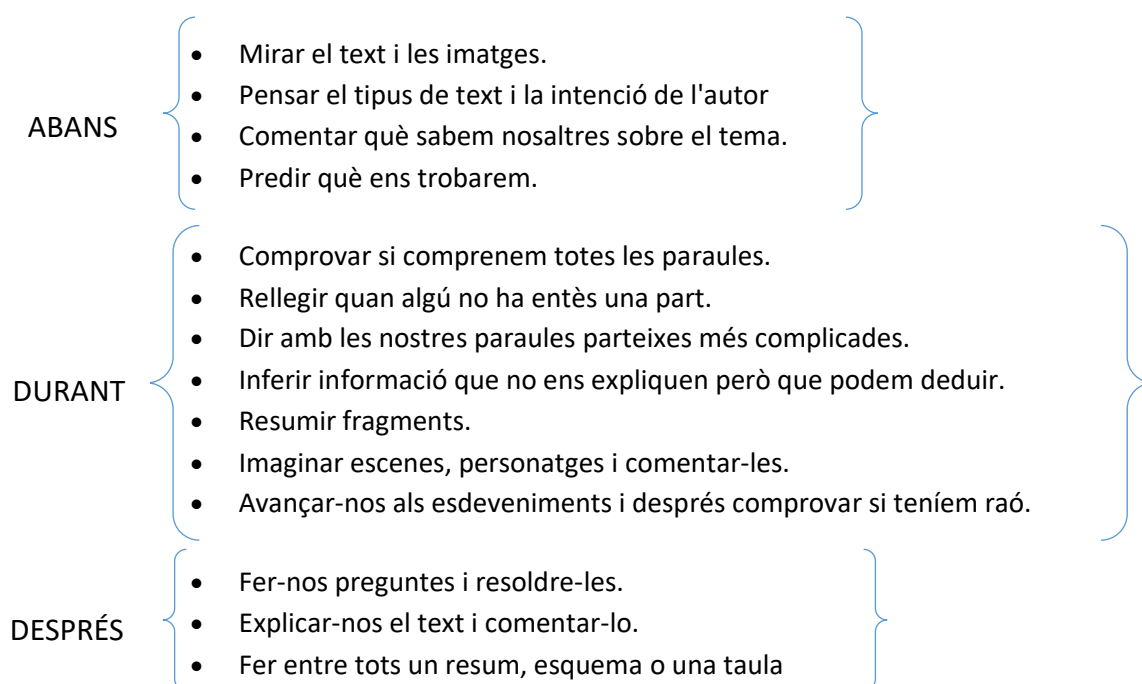
9.2. Anexo 2: Guía en el uso de estrategias para la comprensión grupal de textos

LISTA DE ESTRATEGIAS:



Versión en catalán

LLISTA D'ESTRATÈGIES :



9.3. Anexo 3: Lista control hetero evaluación.

Lista control	
Heteroevaluación	
GRUPO: _____	
Uso de las estrategias de forma aislada	No / sí / con dificultad
● Se han hecho preguntas que han sabido responder	
● Predicen contenidos y los comprueban.	
● Describen las inferencias que han realizado	
● Detectan la información que es necesario inferir en un texto.	
● Representan la información con detalle a partir de un texto. (DIBUJO)	
● Reformulan con sus propias palabras fragmentos o oraciones complejas.	
● Diferencian las ideas principales de las secundarias.	
● Resumen el contenido seleccionando lo más relevante.	
● Relacionan la información principal en un esquema.	
● Recogen la información en una tabla organizadora.	

Versión en catalán

Llista control

Heteroavaluació

GRUP: _____

Ús de les estratègies de forma aïllada

	No	/ sí /	con difi- cultad
S'han fet preguntes que han sapigut respondre			
Fan prediccions dels continguts i els comproven.			
Descriuen les inferències que han realitzat.			
Detecten la informació que cal inferir d'un text.			
Representen la informació amb detall a partir d'un text. (DIBUIX)			
Reformulen amb les seves pròpies paraules fragments o oracions complexes.			
Diferencien les idees principals de les secundàries.			
Resumeixen el contingut seleccionant el més rellevant.			
Relacionen les informacions principals en un esquema.			
Recullen la informació en una taula organitzadora.			

9.4. Anexo 4: Auto evaluación

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____

Sesión nº ____

Estrategia a practicar: _____

Puntúa el grado de consecución:

Dificultad de las tareas	   
He comprendido la aplicación de esta estrategia.	   
He aplicado esta estrategia.	   
Me gustaría practicarla más.	   
He aportado mis pensamientos al grupo.	   
Me he sentido valorado.	   
He valorado las aportaciones de los compañeros.	   
Creo que he realizado la función con éxito.	   
Mis compañeros creen que he realizado la función con éxito. (Pregúntales para saberlo).	   

Observaciones y sugerencias

Versión en catalán

AUTOAVALUACIÓ

Nom: _____

Sessió nº _____

Estratègia a practicar: _____

Puntua el grau de consecució:

Dificultat de les tasques	   
He entès l'aplicació d'aquesta estratègia.	   
He aplicat l'estratègia.	   
M'agradaria practicar-la més.	   
He aportat les meves reflexions al grup.	   
M'he sentit valorat.	   
He valorat les aportacions dels companys.	   
Crec que he realitzat la funció amb èxit.	   
Els meus companys creuen que he realitzado la funció amb èxito. (Pregunta'ls-hi per saber-ho)	   

Observaciones y sugerencias

9.5. Anexo 5: Co evaluación uso de estrategias

GRUPO:

Líder:

Portavoz:

Secretario:

Supervisor:

Antes de empezar	SÍ	NO
¿Hemos mirado qué tipo de texto es?		
¿Hemos pensado qué sé yo sobre ese tema?		
¿Hemos predicho qué nos podíamos encontrar?		
¿Hemos pensado para qué sería útil leerlo?		

Durante la lectura	SÍ	NO
¿Hemos vuelto a leer un fragmento que no se había entendido?		
¿Hemos podido deducir e significado de alguna palabra que no conocíamos?		
¿Hemos podido resumir párrafos o partes?		
¿Podemos explicar con nuestras palabras un fragmento difícil?		
¿Nos hemos imaginado escenas de forma mental?		
¿Hemos inferido alguna información que no estaba en el texto?		
¿Hemos intentado predecir qué pasará a continuación?		
¿Nos hemos hecho preguntas sobre lo leído?		

Al terminar	SÍ	NO
¿Podemos explicar lo que hemos leído?		
¿Hemos recogido la información de alguna manera (Esquema, resumen, tabla)?		
¿Podríamos responder preguntas sobre el texto?		
¿Hemos entendido el texto?		

Versión en catalán

GRUP:

Líder:

Portaveu:

Secretari:

Supervisor:

Abans de començar	SÍ	NO
Hem mirat quin tipus de text és?		
Hem pensat què sabem sobre el tema?		
Hem fet prediccions sobre el que ens trobaríem?		
Hem pensat per a què seria útil llegir el text?		

Durant la lectura	SÍ	NO
Hem tornat a llegir un fragment que no s'havia entès?		
Hem pogut deduir el significat d'alguna paraula que no coneixíem?		
Hem pogut resumir paràgrafs o parts?		
Podem explicar amb paraules nostres un fragment difícil?		
Hem imaginat escenes de forma mental?		
Hem inferit alguna informació que no hi era al text?		
Ens hem plantejat preguntes sobre el que estàvem llegint?		
Hem intentat predir què passarà a continuació?		

En acabar	SÍ	NO
Podem explicar el que hem llegit?		
Hem recollit la informació d'alguna manera (Esquema, resum, taula)?		
Podem respondre preguntes sobre el text?		
Hem entès el text?		

9.6. Anexo 6: Hetero evaluación 10 últimas sesiones

GRUPO:

Estrategias de comprensión del **texto narrativo**:

- ☐ Identifica el texto
- ☐ Activa conocimientos previos
- ☐ Efectúa predicciones y comprobaciones
- ☐ Se hace preguntas
- ☐ Realiza inferencias
- ☐ Clarifica conceptos
- ☐ Explica de forma resumida la historia.

Estrategias de comprensión del **texto expositivo**

- ☐ Identifica el texto
- ☐ Activa conocimientos previos
- ☐ Efectúa predicciones y comprobaciones
- ☐ Se hace preguntas
- ☐ Realiza inferencias
- ☐ Clarifica conceptos
- ☐ Hace un resumen, esquema o tabla que recoja la información.

Estrategias de comprensión del **texto descriptivo**

- ☐ Identifica el texto
- ☐ Activa conocimientos previos
- ☐ Efectúa predicciones y comprobaciones
- ☐ Se hace preguntas

- ☐ Realiza inferencias
- ☐ Clarifica conceptos
- ☐ Hace un resumen o un dibujo..

Estrategias de comprensión del **texto argumentativo**

- ☐ Identifica el texto
- ☐ Activa conocimientos previos
- ☐ Analiza gráficas y argumentos.
- ☐ Efectúa predicciones y comprobaciones
- ☐ Se hace preguntas
- ☐ Realiza inferencias
- ☐ Clarifica conceptos
- ☐ Extrae las ideas principales de cada párrafo.

Estrategias de comprensión del **texto instructivo**.

- ☐ Identifica el texto
- ☐ Activa conocimientos previos
- ☐ Efectúa predicciones y comprobaciones
- ☐ Se hace preguntas
- ☐ Realiza inferencias
- ☐ Clarifica conceptos
- ☐ Realiza un esquema del proceso.
- ☐ Es o sería capaz de llevar a cabo el proceso.

Evaluación del trabajo en grupo

Insuficiente	Suficiente	Bien	Excelente
No participa. Tampoco se beneficia de las intervenciones de los compañeros.	Se muestra respetuoso e interesado. Se beneficia de las interacciones de los compañeros.	Participa de forma asertiva, es respetuoso y se beneficia de las interacciones de los compañeros.	Sus intervenciones benefician al grupo y él se beneficia de las intervenciones de los compañeros.

Puntuación para cada miembro del grupo:

- Alumno 1: _____
- Alumno 2: _____
- Alumno 3: _____
- Alumno 4: _____

Versión en catalán

GRUP:

Estratègies de comprensió del text narratiu:

- ☐ Identifica el text
- ☐ Activa coneixements previs
- ☐ Efectua prediccions i comprovacions
- ☐ Es planteja preguntes
- ☐ Realitza inferències
- ☐ Clarifica conceptes
- ☐ Explica de forma resumida la història

Estratègies de comprensió del text expositiu

- ☐ Identifica el text

- ☐ Activa coneixements previs
- ☐ Efectua prediccions i comprovacions
- ☐ Es planteja preguntes
- ☐ Realitza inferències
- ☐ Clarifica conceptes
- ☐ Fa un resum, esquema o taula que reculli la informació.

Estratègies de comprensió del text descriptiu

- ☐ Identifica el text
- ☐ Activa coneixements previs

- ☐ Efectua prediccions i comprovacions
- ☐ Es planteja preguntes
- ☐ Realitza inferències
- ☐ Clarifica conceptes
- ☐ Fa un resum o un dibuix

Estratègies de comprensió del text argumentatiu

- ☐ Identifica el text
- ☐ Activa coneixements previs
- ☐ Analitza gràfiques i arguments.
- ☐ Efectua prediccions i comprovacions
- ☐ Es planteja preguntes
- ☐ Realitza inferències

- ☐ Clarifica conceptes
- ☐ Extrau les idees principals de cada paràgraf

Estratègies de comprensió del text instructiu.

- ☐ Identifica el text
- ☐ Activa coneixements previs
- ☐ Efectua prediccions i comprovacions
- ☐ Es planteja preguntes
- ☐ Realitza inferències
- ☐ Clarifica conceptes
- ☐ Realitza un esquema del procés.
- ☐ Es o seria capaç de dur a terme el procés

Avaluació del treball en grup

Insuficient	Suficient	Bé	Excel·lent
No participa. Tampoc es beneficia de les intervencions dels companys.	Es mostra respectuós i interessat. Es beneficia de les intervencions dels companys.	Participa de forma assertiva, és respectuós i es beneficia de les intervencions dels companys.	Les seves intervencions beneficien al grup i ell es beneficia de les intervencions dels companys.

Puntuació per a cada membre del grup:

- Alumne 1: _____
- Alumne 2: _____
- Alumne 3: _____
- Alumne 4: _____

9.7. Anexo 7: Rúbrica evaluación final

CRITERIO	NIVEL DE CONSECUCCIÓN			
	<i>No conseguido</i>	<i>Con dificultad</i>	<i>Parcialmente</i>	<i>Conseguido</i>
Leer de forma automática.	<i>No ha mejorado de fase con respecto al inicio de la unidad.</i>	<i>Ha subido de nivel, pero se ha quedado en los 8 niveles inferiores.</i>	<i>Se ha quedado en los 3 niveles superiores.</i>	<i>Ha conseguido superar la fase máxima.</i>
Leer a buen ritmo y de forma fluida.	<i>Puntuación de 0-6 y velocidad muy lenta o lenta (>45")</i>	<i>Puntuación de 7-9 y velocidad lenta.</i>	<i>Puntuación de 7-9 pero velocidad normal.</i>	<i>Puntuación de 10-11 y velocidad normal, rápida o muy rápida.</i>
Utilizar la estrategia de hacerse preguntas.	<i>No sabe plantearse preguntas.</i>	<i>Se plantea preguntas, pero no comprueba las respuestas.</i>	<i>Sabe usar la estrategia, pero no de forma espontánea.</i>	<i>Usa la estrategia y le ayuda a comprender.</i>
Utilizar la estrategia de predecir.	<i>Falta de coherencia con el texto.</i>	<i>Predicciones con sentido, pero no comprueba.</i>	<i>Sabe usar la estrategia, si se le pide.</i>	<i>Usa la estrategia y le ayuda a comprender.</i>
<i>Utilizar la estrategia de inferir.</i>	<i>No sabe inferir información no explícita.</i>	<i>No infiere de forma correcta por falta de conocimientos.</i>	<i>No realiza todas las inferencias de forma espontánea.</i>	<i>Usa la estrategia siempre y le ayuda a comprender.</i>
<i>Utilizar la estrategia de clarificar conceptos.</i>	<i>No sabe acceder a significados por el contexto.</i>	<i>Sabe acceder, pero no sabe qué palabras son relevantes de clarificar.</i>	<i>No siempre acierta con la deducción.</i>	<i>Clarifica conceptos y eso le ayuda a comprender.</i>
Utilizar alguna forma de representar y sintetizar la información del texto.	<i>No identifica la información relevante.</i>	<i>Identifica información importante pero no sabe resumirla.</i>	<i>Identifica información importante y la resume, pero le cuesta establecer relaciones.</i>	<i>Identifica información importante, la resume, la relaciona y eso le ayuda a comprender.</i>
Identificar el tipo de texto para adaptar las estrategias a usar.	<i>No identifica el tipo de texto.</i>	<i>Identifica el tipo de texto, pero no adapta las estrategias a este.</i>	<i>Identifica el tipo de texto y adapta las estrategias, pero presenta dificultades en algún tipo.</i>	<i>Adapta las estrategias al tipo de texto y no muestra dificultades para comprender ninguno.</i>
Mejorar la comprensión global.	<i>Puntuación ACL-5 Decatipo 1 y 2.</i>	<i>Puntuación ACL-5 Decatipo 3.</i>	<i>Puntuación ACL-5 Decatipo 4,5,6.</i>	<i>Puntuación ACL-5 Decatipo >7.</i>

CRITERI	NIVELL DE CONSECUCIÓ			
	<i>No aconseguit</i>	<i>Amb dificultat</i>	<i>Parcialment</i>	<i>aconseguit</i>
Llegir de forma automàtica.	<i>No ha millorat de fase respecte a l'inici de la unitat.</i>	<i>Ha pujat de nivell, però s'ha quedat en els 8 nivells inferiors.</i>	<i>S'ha quedat en els 3 nivells superiors.</i>	<i>Ha aconseguit superar la fase màxima.</i>
Llegir a bon ritme i de forma fluïda.	<i>Puntuació de 0-6 i velocitat molt lenta o lenta (>45")</i>	<i>Puntuació de 7-9 i velocitat lenta.</i>	<i>Puntuació de 7-9 però velocitat normal.</i>	<i>Puntuació de 10-11 velocitat normal, ràpida o molt ràpida.</i>
Utilitzar l'estratègia de fer-se preguntes.	<i>No sap plantejar-se preguntes.</i>	<i>Es planteja preguntes, però no comprova les respostes.</i>	<i>Sap usar l'estratègia, però no de manera espontània.</i>	<i>Usa l'estratègia i l'ajuda a comprendre.</i>
Utilitzar l'estratègia de predir.	<i>Falta de coherència amb el text.</i>	<i>Prediccions amb sentit, però no comprova.</i>	<i>Sap usar l'estratègia, si se li demana.</i>	<i>Usa l'estratègia i l'ajuda a comprendre.</i>
Utilitzar l'estratègia d'inferir.	<i>No sap inferir informació no explícita.</i>	<i>No infereix de manera correcta per falta de coneixements.</i>	<i>No realitza totes les inferències de manera espontània.</i>	<i>Usa l'estratègia sempre i l'ajuda a comprendre.</i>
Utilitzar l'estratègia d'aclarir conceptes.	<i>No sap accedir a significats pel context.</i>	<i>Sap accedir, però no sap quines paraules són rellevants d'aclarir.</i>	<i>No sempre encerta amb la deducció.</i>	<i>Aclareix conceptes i això l'ajuda a comprendre.</i>
Utilitzar alguna manera de representar i sintetitzar la informació del text.	<i>No identifica la informació rellevant.</i>	<i>Identifica informació important però no sap resumir-la.</i>	<i>Identifica informació important i la resumeix, però li costa establir relacions.</i>	<i>Identifica informació important, la resumeix, la relaciona i això l'ajuda a comprendre.</i>
Identificar el tipus de text per a adaptar les estratègies a usar.	<i>No identifica el tipus de text.</i>	<i>Identifica el tipus de text, però no adapta les estratègies a aquest.</i>	<i>Identifica el tipus de text i adapta les estratègies, però presenta dificultats en algun tipus.</i>	<i>Adapta les estratègies al tipus de text i no mostra dificultats per a comprendre cap.</i>
Millorar la comprensió global.	<i>Puntuació ACL-5 Decatipus 1 i 2.</i>	<i>Puntuació ACL-5 Decatipus 3.</i>	<i>Puntuació ACL-5 Decatipus 4,5,6.</i>	<i>Puntuació ACL-5 Decatipus >7.</i>


9.8. Anexo 8: Cohete lector y sus fases



NIVEL 1

Leemos las siguientes sílabas en menos de 2 minutos y sin errores :

ca	de	ci	po
me	hi	ne	que
si	gue	gi	se
la	pi	da	lla
ro	gu	lu	ju
fu	vo	cho	ve
te	ña	yo	zo
qui	to	ba	be
ga	re	ce	ki
jo	za	ru	ño
che	bo	fo	fi
tu	cu	di	ge



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 2

Leemos las siguientes sílabas en menos de 2 minutos y sin errores :

ap	ed	an	or
et	ib	en	un
ir	ol	il	ad
as	az	es	er
on	uy	ar	ig
uc	oj	och	om
uf	añ	oy	us
is	af	el	et
en	er	em	ac
al	at	in	ol
ex	op	ez	it
ug	ut	im	ec



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 3

Leemos las siguientes sílabas en menos de 2 minutos y sin errores :

tra	dre	ple	fro
pre	bli	tre	cle
plo	clu	gre	pro
fla	pla	dra	flo
tro	blu	tri	pla
bla	gra	cra	tra
cro	pra	dra	fri
fre	fru	fle	gra
pri	gla	glo	fra
bro	cre	pru	gri
cla	cli	ble	pli
gru	plu	cle	dro



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 4

Leemos en menos de 2 minutos y sin errores :

tan	pis	van	por
bus	rol	gas	don
col	van	bol	sal
soy	pin	mil	dar
fan	ser	pan	vil
luz	tal	gol	haz
gel	del	voy	tus
bis	ven	red	nos
den	tul	voz	cal
mal	dos	sin	sol
fax	paz	pez	kit
gen	mas	mar	loj



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 5

Leemos en menos de 2 minutos y sin errores :

trac	tren	fras	gles
plas	tron	gres	cris
bron	prin	blar	dres
flor	frac	tros	plex
flan	tris	clic	tran
cruz	brin	fres	gron
gris	cros	plan	graf
tres	pres	drez	brer
bros	dras	bran	fraz
trom	plir	crus	brin
gran	cres	fron	pran
blan	brac	tram	frac



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 6

Leemos las siguientes palabras en menos de 2 minutos y sin errores :

casa	dedo	cita	poco
mesa	hilo	giro	queso
silla	guerra	cine	sello
lata	piso	dado	llave
ropa	goma	lupa	jugó
foto	voto	cacho	vela
tela	caña	yoyó	cazo
quilo	toro	bala	beso
gana	reto	cero	kilo
jota	caza	ruta	moño
cheque	bola	foca	fila
tubo	cubo	dice	coge



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 7

Leemos las siguientes sílabas en menos de 2 minutos y sin errores :

traca	madre	pleno	frota
premio	publi	tropa	clero
plomo	clu	tigre	profe
flaca	plato	crema	globo
tropa	blusa	tripa	flora
dobla	gramo	micra	plata
cromo	prado	piedra	trama
frena	fruta	flecha	frito
primo	regla	libro	grapa
brote	clima	pruna	frase
clara	logro	mueble	grillo
grupo	pluma	chicle	hidro



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 8

Leemos en menos de 2 minutos y sin errores :

tanto	pista	cavan	porche
busca	farol	gasta	donde
colma	llevan	bolsa	rosal
estoy	pincel	símil	dardo
fanta	coser	panza	civil
puzle	brutal	golpe	salto
angel	dedal	barca	ictus
bistec	vende	pared	asnos
orden	tumba	arroz	calma
chamal	dados	bosque	soltar
torax	rapaz	sandez	carpa
gente	armas	marco	reloj



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 9

Leemos en menos de 2 minutos y sin errores :

tractor	trenza	frasco	ingles
plasma	tronco	tigres	cristal
bronce	pringa	hablar	padres
coliflor	fracción	otros	complex
flanco	triste	granja	filtran
cabras	brinco	fresco	trasto
negras	micros	planta	mezclar
estrés	presta	ladrar	planchar
libros	piedras	obran	disfraz
trompa	cumplir	extras	brindar
grande	cresta	frontal	compran
blanca	cobran	trampa	pronto



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 10

Leemos en menos de 2 minutos y sin errores :

pelota	portero	calcetín	cuchara
cohete	zapato	maleta	pintura
pizarra	cocina	arbusto	semilla
libreta	paquete	abrazo	tristeza
cortina	camisa	máscara	lámpara
bandeja	ordenar	flotador	cazador
bañera	fábrica	máquina	helado
espejo	cartera	butaca	ayuda
cabeza	chaqueta	nevera	escuela
palmera	teclado	sábana	manzana
plátano	alfombra	hormiga	difícil
estufa	pestaña	carpeta	familia



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

NIVEL 11

Leemos en menos de dos minutos sin errores :

piruleta	cartelera	mermelada	maquillaje
chocolate	espaguetis	regadera	patatera
mariquita	policia	grapadora	telescopio
fantástico	zanahoria	bicicleta	instituto
mariposa	pegatina	quilómetro	elefante
carretera	genética	papelera	astronauta
semáforo	habitación	ensalada	lavadora
profesores	librería	avellana	escenario
pantalones	submarino	calendario	conductora
biología	peluquera	furgoneta	despertador
futbolista	engranaje	televisión	aparato
camiseta	medicina	ordenador	butifarra



material inspirado en el creado por
Cristina Ibañez de Psicoreeduca

9.9. Anexo 9: Actividad 2 sesión 1

los	los	las
las	sol	sol
sal	sal	hablar
hablar	hacer	hacer
nacer	nacer	persona
persona	persiana	persiana

ciudad

ciudad

cuidar

cuidar

padre

padre

madre

madre

piedra

piedra

escuela

escuela

secuela

secuela

planta

planta

planeta

planeta

9.10. Anexo 10: Actividad 3 sesión 1

Lee las siguientes oraciones de forma clara y con la entonación que consideres que deberían decirse:


- Ojalá apruebe el examen para el carnet de conducir, he estudiado mucho para ello.
- anoche cuando llegué a casa mareado por el trayecto solo me faltó oler el olor de la coliflor cocida para acabar de sentir nauseas.
- Como llegues tarde nos iremos sin ti. Estamos muy cansados de que siempre seas impuntual.
- ¡Ay, que alegría! ¿Pero que estáis haciendo todos aquí? ¡No esperaba que vinierais desde tan lejos!
- ¿Cómo? ¿Cuántas horas dices que has estado jugando a la consola? Me parece excesivo, no deberías dedicarle tanto tiempo...
- No entiendo, ni jamás entenderé, que haya personas capaces de maltratar o abandonar a sus mascotas.
- Me ha sentado muy mal que Jorge se olvidase de mi cumpleaños...
- ¡No me lo puedo creer! ¡Nos ha tocado la lotería! Por fin podremos comprarnos un piso.
- Tengo muchísima hambre, creo que voy a desmayarme...
- ¡Que peste! Hay algo en la nevera que huele fatal.
- ¿Sabes qué? ¡Voy a tener un hermano y mis padres me han dicho que puedo escoger yo el nombre!
- Mañana por la mañana tengo hora a las 8 en el médico, me tienen que hacer un análisis de sangre... qué miedo, no quiero.
- ¡Oh, no! Me he dejado la mascarilla en casa, no podré subir al autobús...
- No te lo volveré a repetir: ¡Recoge tu cuarto!
- Pobre Laura, espero que se recupere pronto de la lesión.
- He perdido el libro que me prestó mi prima, con el mal genio que tiene seguro que se enfada...

Versión en catalán

Llegeix les següents oracions de forma clara i amb l'entonació que consideris que s'haurien de dir:

- Tant de bo aprovi l'examen per al permís de conduir, he estudiat molt per a això.
- Ahir a la nit quan vaig arribar a casa marejat pel trajecte només em va faltar fer olor l'olor de la coliflor cuïta per a acabar de sentir nàusees.
- Com arribis tard ens anirem sense tu. Estem molt cansats que sempre siguis impuntual.
- Ai, quina alegria! Però que esteu fent tots aquí? No esperava que vinguéssiu des de tan lluny!
- Com? Quantes hores dius que has estat jugant a la consola? Em sembla excessiu, no hauries de dedicar-li tant de temps...
- No entenc, ni mai entendre, que hi hagi persones capaces de maltractar o abandonar a les seves mascotes.
- M'ha assegut molt mal que Jorge s'oblidés del meu aniversari...
- No m'ho puc creure! Ens ha tocat la loteria! Per fi podem comprar-nos un pis.
- Tinc moltíssima gana, crec que em desmaiaré...
- Que pesta! Hi ha alguna cosa en la nevera que fa olor fatal.
- Saps què? Tindré un germà i els meus pares m'han dit que puc triar jo el nom!
- Demà al matí tinc hora a les 8 en el metge, m'han de fer una anàlisi de sang... quina por, no vull.
- Oh, no! M'he deixat la màscara a casa, no podré pujar a l'autobús...
- No te'l tornaré a repetir: Recull la teva habitació!
- Pobre Laura, espero que es recuperi aviat de la lesió.
- He perdut el llibre que em va prestar la meva cosina, amb el mal geni que té segur que s'enfada.....


9.11. Anexo 11: actividad 4 sesión 1



CEIP Ntra. Sra. de Loreto
PLAN DE LECTURA

FICHA DE LECTURA Nº 21

SEDOFARIN® SPRAY



CEIP Ntra. Sra. de Loreto. Recuperado de Educación 3.0

COMPOSICIÓN

Cada ml contiene: Cloruro de decalínio (DCl).....
Tirotricina (DCl)
Dexametasona (DCl)
Benzocaina (DCl)
Excipientes: sacarina sódica, etanol (96% v/v) y esencia c.s.

Cada aplicación contiene:
Cloruro de decalínio (DCl).....
Tirotricina (DCl)
Dexametasona (DCl)
Benzocaina (DCl)
Excipientes: sacarina sódica, etanol (96% v/v) y esencia c.s.

EFFECTOS SECUNDARIOS
No se han descrito

PRECAUCIONES
Por contener etanol como excipiente, puede ser causa de riesgo en pacientes con enfermedad hepática, alcoholismo, epilepsia y en mujeres embarazadas y niños.

INTOXICACIÓN Y SU TRATAMIENTO
Es prácticamente imposible que se produzcan intoxicaciones. En caso de sobredosis o ingestión accidental, consultar al Servicio de Información Toxicológica. Teléfono 91 562 04 20

Antes de empezar y mientras leéis plantearos preguntas (¿qué estamos leyendo?, ¿Cuándo necesitaría leerlo? ¿Que significa posología? ¿En qué casos podría tomarlo? etc. Anotad vuestras preguntas mientras leéis.

INDICACIONES
Tratamiento preventivo y curativo de los procesos patológicos de la garganta y cavidad bucal, producidos por gérmenes sensibles a los componentes de esta especialidad. Faringitis agudas y crónicas, amigdalitis y postamigdalitis, gingivitis, estomatitis, aftas.


POSOLÓGIA
Una aplicación cada dos o tres horas.

NORMAS PARA LA CORRECTA ADMINISTRACIÓN
Abrir la boca y dirigir la boquilla inhaladora hacia la zona afectada (garganta, boca, lengua, etc.), y presionar a fondo la parte superior de la cápsula.

CONTRAINDICACIONES
No se han descrito.

ADVERTENCIA
Se informa a los deportistas que este medicamento contiene un componente que puede establecer un resultado analítico de control del dopaje como positivo.

INTERACCIONES
No se han descrito.



9.12. Anexo 12: Actividad 2 sesión 2



Herramienta que se utiliza para poner o sacar tornillos	El tornillo que se usa para montar
Medio de transporte que viaja por el aire	Pieza de ropa que se pone en los pies
Objeto de forma redonda con un agujero en medio	Luquete que se utiliza para hacer construcciones
Arresto electrónico que se utiliza para jugar a videojuegos	Electrodoméstico que consume alimentos
Animal que vive en la selva y se desplaza por los árboles	Persona que se dedica a tratar el cañón
Mueble sobre el que te sientas	Producto que se utiliza para dar color a los labios
Es un satélite de la planeta tierra. En vemos por la noche	Parte de la planta que muchas veces se cae en otoño
Formación geológica natural que consiste en una elevación de la tierra	Objeto que resaca el tráfico
Complemento que precede los nombres	Material ocular que sirve para mirar elementos
Calzado que se usa para ir a la playa	Usar que frecuentas para adquirir alimentos

Versión en catalán

Fina que s'utilitza per nedar o treure carques	l'itancili que s'usa per ruinar
Mitjà de transport que viatja per l'aire	Per a de roba que es noca als neus
Nalc amb forma arrodonida amb un forat al mig	Iniciina que s'utilitza para fer construccions
Android electrònic que s'utilitza per jugar a videojocs	Electrodinàmctic que consumeix alimente
Animal que viu a la selva i es desclara nalc arbres	Persona que es dedica a tractar el cabell
Moble cobert al que s'hi	Dradurto que s'utilitza per donar color als llavis
És un satèl·lit del planeta Terra. El veiem a la nit	Part de la planta que sovint cau a la tardor
Formació geològica natural que consisteix en una elevació de la terra	Onierie que repoua el tràfic
Complement que s'hi afegeix al lle del col	Material ocular que canvia per engranar elements
Calrat que s'usa per anar a la platja	l'lor que fructifiquen per adquirir alimente

9.13. Anexo 13: Actividad 3 sesión 2

Hacemos predicciones: Leed el siguiente texto. Cada vez que encontréis una pregunta en rojo, deberéis discutir sobre qué creéis que pasará después. El líder del grupo liderará la discusión y debe asegurarse que nadie lee nada.

LAS BABUCHAS IRROMPIBLES (Leyenda Oriental)

Hace muchos años vivía en el Cairo un avaro perfumista llamado Abu-Casem. Aunque Alá le concedió riqueza y prósperos negocios, él vivía y vestía como el más pobre de los mendigos. Sus viejas babuchas eran la más clara muestra de su tacañería. Un día, Abu-Casem fue a una casa de baños. Se quitó las malolientes babuchas y entró a darse un baño. Entonces, el encargado del calzado, cogió las babuchas y las guardó en un rincón.

¿Qué crees que pasará?

Abu-Casem estaba tan sucio que los frotadores y masajistas precisaron todo el día para limpiar su piel. Y cuando salió, fue a coger sus babuchas. Pero en su lugar había unas enormes babuchas amarillas. “Sin duda Alá me las envía, pues sabe que hace tiempo que necesitaba unas nuevas”, pensó. Abu-Casem cogió las babuchas amarillas y se marchó muy contento. Cuando el dueño de las babuchas amarillas fue a coger su calzado, sólo encontró las babuchas de Abu-Casem. Muy enfadado, denunció a Abu-Casem por haberle robado.

¿Qué crees que pasará?

Abu-Casem acabó en la cárcel con sus viejas babuchas. Al salir de la cárcel, Abu-Casem pensó en deshacerse de las fatídicas babuchas. Y no se le ocurrió otra cosa mejor que tirarlas al río Nilo.

¿Qué crees que pasará?

Días después, unos pescadores retiraron sus redes del Nilo y encontraron un extraño objeto. -¡Son las babuchas de Abu-Casem! –gritaron-. ¡Y sus clavos han destrozado las redes! Los pescadores fueron corriendo a la tienda del perfumista y le arrojaron las babuchas sobre sus tarros de cristal. -¡Malditas babuchas! –exclamó Abu-Casem-. ¡Sólo me habéis causado problemas! Desesperado. Abu-Casem cogió nuevamente sus babuchas y las tiró a un canal que pasaba lejos de la ciudad,

¿Qué crees que pasará?

con tan mala suerte que atascaron un molino movido por las aguas de ese canal. El dueño reconoció las babuchas y Abu-Casem acabó de nuevo en prisión y fue condenado a pagar todos los daños.

¿Qué crees que pasará?

Cuando Abu-Casem se vio por fin en libertad no lo pensó más. Cogió las babuchas, se presentó ante el cadí y gritó: -¡Oh, gran cadí! ¡He aquí la causa de mis desgracias! Te suplico que proclames un edicto que declare que Abu-Casem ya no es dueño de estas babuchas, que las regala a quien las quiera y que no es responsable de los daños que pueda ocasionar de ahora en adelante. Después, dejó las babuchas en medio de la sala y salió de allí descalzo, entre las risas de todos los presentes.

¿Cómo acabarías la historia?

Las mil y una noches (Adaptación) Fuente: Junta de Andalucía

Versión en catalán

Fem prediccions: Llegiu el següent text. Cada vegada que trobeu una pregunta en vermell, haureu de discutir sobre què creieu que passarà després. El líder del grup liderarà la discussió i ha d'assegurar-se que ningú llegeix res.

LES BABUTXES INTRENCABLES (Llegenda Oriental)

Fa molts anys vivia al Caire un avar perfumista anomenat Abu-Casem. Encara que Al·là li va concedir riquesa i pròspers negocis, ell vivia i vestia com el més pobre dels captaires. Les seves velles babutxes eren la més clara mostra de la seva gasiveria. Un dia, Abu-Casem va ser a una casa de banys. Es va llevar les pudents babutxes i va entrar a donar-se un bany. Llavors, l'encarregat del calçat, va agafar les babutxes i les va guardar en un racó.

Què creieu que passarà?

Abu-Casem estava tan brut que els netejadors i els massatgistes van precisar tot el dia per a netejar la seva pell. I quan va sortir, va anar a agafar les seves babutxes. Però en el seu lloc hi havia unes enormes babutxes grogues. “Sens dubte Al·là me les envia, perquè sap que fa temps que necessitava unes noves”, va pensar. Abu-Casem va agafar les babutxes grogues i va marxar molt content. Quan l'amo de les babutxes grogues va anar a agafar el seu calçat, només va trobar les babutxes d'Abu-Casem. Molt enfadat, va denunciar a Abu-Casem per haver-li robat.

Què creieu que passarà?

Abu-Casem va acabar en la presó amb les seves velles babutxes. En sortir de la presó, Abu-Casem va pensar a desfer-se de les fatídiques babutxes. I no se li va ocórrer una altra cosa millor que tirar-les al riu Nil.

Què creieu que passarà?

Dies després, uns pescadors van retirar les seves xarxes del Nil i van trobar un estrany objecte. -Són les babutxes d'Abu-Casem! –van cridar-. I els seus claus han destrossat les xarxes! Els pescadors van anar corrent a la botiga del perfumista i li van llançar les babutxes sobre els seus pots de vidre. -Maleïdes babutxes! –va exclamar Abu-Casem-. Només m'heu causat problemes! Desesperat, Abu-Casem va agafar novament les seves babutxes i les va tirar a un canal que passava lluny de la ciutat,

Què creieu que passarà?

amb tan mala sort que van embussar un molí mogut per les aigües d'aquest canal. L'amo va reconèixer les babutxes i Abu-Casem va acabar de nou a la presó i va ser condemnat a pagar tots els danys.

Què creieu que passarà?

Quan Abu-Casem es va veure per fi en llibertat no s'ho va pensar més. Va agafar les babutxes, es va presentar davant el cadí i va cridar: -Oh, gran cadí! Heus aquí la causa de les meves desgràcies! Et suplico que proclamis un edicte que declari que Abu-Casem ja no és amo d'aquestes babutxes, que les regala a qui les vulgui i que no és responsable dels danys que pugui ocasionar d'ara endavant. Després, va deixar les babutxes enmig de la sala i va sortir d'allí descalç, entre els riures de tots els presents.

Com acabaries la història?

Les mil i una nit (Adaptació) Font: Junta de Andalucía

9.14. Anexo 14: Actividad 2 sesión 3

Versión fácil

→	palo	palo	polo	pelo	pelo	→	cal
	pelo	palo	polo	aplo	pala	→	ro
	palo	palo	pelo	palo	palo	→	tu
	palo	pola	paol	palo	pelo	→	fo
	palo	palo	palo	palo	pala	→	ma

	doda	dada	dodo	dado	dado	→	es
	bado	dedo	dedo	dado	dato	→	la
→	dado	dado	pelo	dado	palo	→	cor
	dedo	dado	dado	dado	pelo	→	un
	adido	dodo	doda	babo	bado	→	pe

→	cosa	cosa	saco	caso	saco	→	que
	cata	casa	casa	casa	cesa	→	no
	acsa	casa	cesa	casa	caso	→	es
→	casa	casa	cosa	casa	caso	→	ja
	cosa	cesa	cosa	casa	casa	→	fa

Versión media

→	carta	catra	caret	crata	catra	→	cal
	carta	traca	carta	carta	carta	→	me
	carta	carta	carta	cara	crata	→	fi
	crata	traca	creta	carte	traca	→	tu
	carte	creta	crata	traca	traca	→	ma

→	rocas	rocas	rocas	rocas	rocas	→	co
	rocas	rocas	rocas	roces	roces	→	la
→	rocas	rosca	rocas	rosca	rosa	→	cor
	rocas	rocas	rocas	roces	roca	→	un
	roces	roces	doda	roces	rosca	→	pe

→	gorro	coro	carro	carro	coro	→	que
	carro	corro	corro	corro	coro	→	no
	gorro	corro	cerro	corro	cerro	→	es
→	corro	corro	coro	corro	corro	→	dor
	cerro	carro	carro	coro	gorro	→	fa

Versión media

→	barca	barca	barca	darca	barce	→	cal
	braca	barça	barca	bacra	berca	→	me
	barco	barca	barca	bacra	barce	→	fi
	berca	barca	berca	barca	barca	→	ven
	bacra	barca	barca	barca	darca	→	ma

	centar	cantra	cantra	cantra	contar	→	co
	contar	cantar	cantar	cantar	centra	→	la
→	cantar	cantar	centra	cantar	centra	→	cor
	cantat	canter	cantar	cantar	contar	→	un
	cantar	centra	cantar	cantar	cantar	→	na

	patrir	partir	partir	partir	patrir	→	que
	parti	partir	parir	partir	partir	→	ta
	patria	partir	partir	partri	patrir	→	es
→	partir	pertir	partir	parir	patrir	→	dor
	partir	partir	partir	pertir	patrir	→	pa

→	planta	plata	platan	planeta	catra	→	cal
	planta	planta	plata	planta	planta	→	ti
	planeta	planta	planta	planta	planeta	→	fi
	platan	traca	planta	planta	plata	→	tu
	planto	planeta	plata	plata	planta	→	ma

	estrello	estrella	estrella	estrella	estralle	→	co
	estrelle	estrella	estralle	estrella	esterlla	→	la
→	estrella	estrella	setrella	estrella	setrella	→	bo
	estella	setrella	setrella	estrella	esterlla	→	un
	estralle	estella	etsrella	estrella	estrella	→	cor

	tartuga	tortuga	tortuga	tortuga	turtoga	→	ble
	trotuga	tortuga	trotuga	tortuga	tortuga	→	na
	oruga	tortuga	tortuga	tertuga	tortuge	→	es
→	tortuga	trotuga	tortuga	trotuga	trotuga	→	dor
	tortuga	tortuga	tortuga	tartuga	trotuga	→	fa

Versión en catalán

Versió fàcil

→	boca	boca	doca	beca	beca	→	cal
	doca	boca	boco	boco	baco	→	ro
	boca	boca	poca	boca	boca	→	tu
	boca	poca	baco	boca	doca	→	nye
	boca	boca	boca	boca	baco	→	ma

	roba	rada	dora	roda	roda	→	es
	rado	rodo	roba	roda	roba	→	la
→	roda	roda	rodo	roda	roba	→	cor
	dora	roda	roda	roda	dora	→	un
	roba	dora	roba	roba	rado	→	pe

	cosa	cosa	saco	caso	saco	→	que
	cata	casa	casa	casa	cesa	→	no
	acsa	casa	cesa	casa	caso	→	es
→	casa	casa	cosa	casa	caso	→	ja
	cosa	cesa	cosa	casa	casa	→	fa

Versió mitja

→	carta	catra	caret	crata	catra	→	cal
	carta	traca	carta	carta	carta	→	ja
	carta	carta	carta	cara	crata	→	fi
	crata	traca	creta	carte	traca	→	tu
	carte	creta	crata	traca	traca	→	ma

	orca	roce	roca	roca	roca	→	men
	reca	roca	roca	rosca	roces	→	la
→	roca	rosca	roca	cero	rosa	→	cor
	roca	roca	roca	cero	roca	→	un
	roces	roces	cora	roce	rosca	→	pe

	gorro	coro	carro	carro	coro	→	que
	carro	corro	corro	corro	coro	→	no
	gorro	corro	cerro	corro	cerro	→	es
→	corro	corro	coro	corro	corro	→	dor
	cerro	carro	carro	coro	gorro	→	fa

Versió mitja

➡

barca	barca	barca	darca	barce
braca	barça	barca	bacra	berca
barco	barca	barca	bacra	barce
berca	barca	berca	barca	barca
bacra	barca	barca	barca	darca

➡ cal
 ➡ me
 ➡ sa
 ➡ fi
 ➡ ma

Versió difícil

➡

planta	plata	platan	planeta	catra
planta	planta	plata	planta	planta
planeta	planta	planta	planta	planeta
platan	traca	planta	planta	plata
planto	planeta	plata	plata	planta

➡ cal
 ➡ ti
 ➡ fi
 ➡ tu
 ➡ ma

➡

centar	cantra	cantra	cantra	contar
contar	cantar	cantar	cantar	centra
cantar	cantar	centra	cantar	centra
cantat	canter	cantar	cantar	contar
cantar	centra	cantar	cantar	cantar

➡ co
 ➡ la
 ➡ cor
 ➡ un
 ➡ tra

➡

estrello	estrella	estrella	estrella	estralle
estrelle	estrella	estralle	estrella	esterila
estrella	estrella	setrella	estrella	setrella
estella	setrella	setrella	estrella	esterila
estralle	estella	etsrella	estrella	estrella

➡ co
 ➡ la
 ➡ bo
 ➡ un
 ➡ cor

➡

patrir	partir	partir	partir	part
parti	partir	parir	partir	partir
patria	partir	partir	partri	patrir
partir	pertir	partir	parir	patrir
partir	partir	partir	pertir	patrir

➡ que
 ➡ nes
 ➡ es
 ➡ dor
 ➡ pa

➡

tartuga	tortuga	tortuga	tortuga	turtoga
trotuga	tortuga	trotuga	tortuga	tortuga
oruga	tortuga	tortuga	tertuga	tortuge
tortuga	trotuga	tortuga	trotuga	trotuga
tortuga	tortuga	tortuga	tartuga	trotuga

➡ ble
 ➡ na
 ➡ es
 ➡ dor
 ➡ fa

9.15. Anexo 15: Actividad 3 sesión 3

Inferencias

Responde las siguientes preguntas

- Ayer vimos la torre Eiffel y hoy veremos el museo del Louvre.

¿Donde están? _____

- Hago natación todo el año menos Julio y agosto.

¿Cuántos meses hago natación? _____

- Los Berlineses fueron muy amables conmigo durante mi intercambio.

¿A qué país fue de intercambio? _____

- Me miraron como un loco por pedirme ese plato de sopa.

¿En que época del año está? _____

- De camino al parque pinchó rueda y tuvo que cargarla hasta allí.

¿Cómo viajaba? _____

- Carlos peló la manzana a Miguel mientras mamá metía en la cuna a José.

¿Quién es el hermano mayor? _____

- Salí de casa tan de prisa que me lo olvidé. Al llegar al instituto le pedí a Julia que me lo prestara para avisar a mi madre.

¿Qué me dejé? _____

- Por fin llegó mi noche preferida del año. ¡Es la que marca el inicio del verano!

¿Qué día era? _____

¿Qué se hace esa noche? _____

INFERENCIAS

Frase	¿Qué podemos extraer?
El suelo del parque estaba lleno de hojas marrones.	
Juan se puso a dar gritos, golpes y tiraba objetos.	
Menos mal que al final me he cogido un jersey.	
Tengo que ir a las 8 de la mañana en ayunas para hacerme una analítica.	
A falta de 3 segundos hicimos la canasta que nos permitió salir victoriosos.	
José quiere que tenga toda la faena hecha de un día para otro. Aunque no lo soporte más tengo que aguantar si no quiero que me eche.	
Tengo que llevar a Marina porque dice que ve las letras borrosas.	
Quiero 200 gr de merluza y 10 boquerones, gracias.	
¿Has preparado las bolsas con las toallas? ¿Has llenado la nevera con agua y fruta? ¡Pues vámonos!	

Versión en catalán

inferències

Respon:

- Ahir vam veure la torre Eiffel i avui veurem el museu del Louvre.

On estan? _____

- Faig natació tot l'any menys Juliol i agost.

Quants mesos faig natació ? _____

- Els Berlinesos van ser molt amables amb mi durant el meu intercanvi.

A quin país va ser d'intercanvi? _____

- Em van mirar com un boig per demanar-me aquest plat de sopa.

En quina època de l'any està? _____

- De camí al parc va punxar roda i va haver de carregar-la fins allí.

Com viatjava? _____

- El Carlos va pelar la poma al Miguel mentre la mare ficava al bressol al José.

Qui és el germà gran? _____

- Vaig sortir de casa tan de pressa que m'ho vaig oblidar. En arribar a l'institut li vaig demanar a Julia que me'l prestés per a avisar a la meva mare.

Què em vaig deixar? _____

- Per fi va arribar la meva nit preferida de l'any. És la que marca l'inici de l'estiu!

Quin dia era? _____

Què es fa aquesta nit ? _____

INFERÈNCIES

Frase	Què podem extreure?
El terra de la plaça estava ple de fulles marrons.	
El Joan es va posar a cridar, a fer cops i a llançar objectes.	
Sort que al final he agafat el jersei.	
He d'estar a les 8 del matí en dejuni per fer-me una analítica.	
A falta de 3 segons vam fer la cistella que ens va permetre la victòria.	
El Josep vol que tingui tota la feina feta d'un dia per l'altre. Tot i que no el suporto més he d'aguantar si no vull que em faci fora.	
He de portar a la Marina perquè diu que veu les lletres borroses.	
Has preparat les bosses amb les tovalloles? Has omplert la nevera amb aigua i fruita? Doncs som-hi!	
Vull 200gr de lluç i 10 seitons, gràcies.	

9.16. Anexo 16: Actividad 2 sesión 4

ENCUENTRA 4 ANIMALES:

HORMATIMONOMARIPELEFANTECOGIRTIPEZCABALPIRLOROFRETA

ENCUENTRA 4 VEHICULOS:

MOTONORPABARCALPISALAHÉLICOPTEROJAPILPIRLORTEFRETREN

ENCUENTRA 4 OFICIOS:

SALOBOMBEROTIRAPINTORCOMILEROPILOTOCOXIEPOLMAACTOR

ENCUENTRA 4 FRUTAS:

COMICALIFRESAMIPONCATERINDAFECEREZAAVALORINMELONBKIWI

ENCUENTRA 4 PARTES DEL CUERPO:

LOPERIDEDOVAFERITCODOSIRAMETRITOBILLOFERISAMIOJOPALETIR

Versión en catalán

TROBA 4 ANIMALS:

HORMATIMICOMARIPELEFANTPECOGIRTIPEIXCABALPLLOFRET

TROBA 4 VEHICLES:

MOTONORPABARCALPISALAHÉLICOPTEROJAPILPIRLORTEFRETREN

TROBA 4 OFICIS:

SALOBOMBEROTIRAPINTORCOMILEROPILOTOCOXIEPOLMAACTOR

TROBA 4 FRUITES:

COMICPRESSECMIPONCATERINDAFECIRERAAVALORINMELONBKIWI

TROBA 4 PARTS DEL COS:

PERLOPERIDITVAFERITCOLZEOSIRAMETRITURMELLFERISAMIULLETIR

9.17. Anexo 17: Actividad 3 sesión 4

LECTURA REPETIDA

Voy al parque.

Cada tarde voy al parque.

Cada tarde, cuando salgo de clase,
voy al parque.

Me gusta ir cada tarde al parque
después de la escuela.

Cada tarde cuando voy al parco
juego con mis amigos.

Me gusta poder jugar cada tarde
con mis amigos en el parque.

He hecho un pastel.

Esta tarde he hecho un pastel.

Esta tarde he hecho un pastel de
yogur muy bueno.

Hoy por la tarde, mi madre y yo
hemos hecho un pastel de yogur.

Esta tarde hemos hecho un pastel
de yogur buenísimo en el horno.

Mi madre y yo nos hemos pasado
la tarde cocinando un pastel de
yogur para la merienda.

Unos niños van al cine.

Unos niños ven una película en el
cine.

Unos niños ven una película de risa
en el cine.

Unos niños comen palomitas y ven
una película en el cine.

Unos niños van un sábado al cine
para ver una película de risa y
comer palomitas.

Los peces viven en el mar y no
tienen pulmones.

Los peces, que viven en el mar,
respiran por branquias.

Los peces, como viven en el mar,
no tienen pulmones si no que
tienen branquias.

Los peces respiran por branquias,
que son unos órganos que se
encargan de coger el oxígeno del
agua.

La fresa es una fruta.

La fresa es una fruta roja.

La fresa es una fruta roja que hace muy buen olor.

La fresa, que es roja y hace muy buen olor, sale de la fragaria.

La fresa, que es una fruta roja y dulce, sale de la fragaria entre marzo y julio.

El médico trabaja en el hospital.

El médico cura a pacientes en un hospital.

Un médico, que trabaja en un hospital, puede tener diferentes especialidades.

Para ser médico se tiene que estudiar y esforzarse mucho.

El médico, para poder tener una especialidad tiene que estudiar durante muchos años.

Mi vecino se llama Juan.

Mi vecino tiene un perro pequeño.

Mi vecino Juan tiene un perro pequeño.

Mi vecino pasea su perro pequeño cada mañana.

Mi vecino Juan sale cada mañana a pasear su perro durante 30 minutos.

Mi vecino Joan pasea su perrito cada mañana 30 minutos antes de ir a trabajar.

Mi familia y yo esquiamos.

A mi familia a y mí nos encanta esquiar.

Nosotros vamos a esquiar cada invierno al Pirineo.

Mi familia y yo tenemos una casa en el Pirineo porque esquiamos muy a menudo.

Como nos gusta mucho esquiar, cada invierno mi familia y yo subimos al Pirineo.

Versión en catalán

LECTURA REPETIDA

Vaig al parc.

Cada tarda vaig al parc.

Cada tarda, quan surto de classe, vaig al parc.

M'agrada anar cada tarda al parc després d'escola.

Cada tarda quan vaig al parc jugo amb els meus amics.

M'agrada poder jugar cada tarda amb els meus amics al parc.

He fet un pastís.

Aquesta tarda he fet un pastís.

Aquesta tarda he fet un pastís de iogurt molt bo.

Avui a la tarda, la meva mare i jo hem fet un pastís de iogurt.

Aquesta tarda hem fet un pastís de iogurt boníssim al forn.

La mare i jo ens hem passat la tarda cuinant un pastís de iogurt per berenar.

Uns nens van al cinema.

Uns nens veuen una pel·lícula al cinema.

Uns nens veuen una pel·lícula de riure al cinema.

Uns nens mengen crispetes i veuen una pel·lícula al cinema.

Uns nens van un dissabte al cinema per veure una pel·lícula de riure i menjar crispetes.

Els peixos viuen al mar i no tenen pulmons.

Els peixos, que viuen al mar, respiren per brànquies.

Els peixos, com que viuen al mar, no tenen pulmons si no que tenen brànquies.

Els peixos respiren per brànquies, que són uns òrgans que s'encarreguen d'agafar l'oxigen de l'aigua.

La maduixa és una fruita.

La maduixa és una fruita vermella.

La maduixa és una fruita vermella que fa molt bona olor.

La maduixa, que és vermella i fa molt bona olor, surt de la maduixera.

La maduixa, que és una fruita vermella i dolça, surt de la maduixera entre març i juliol.

El metge treballa a l'hospital.

El metge cura a pacients a un hospital.

Un metge, que treballa a un hospital, pot tenir diferents especialitats.

Per ser metge s'ha d'estudiar i esforçar-se molt.

El metge, per poder tenir una especialitat ha d'estudiar durant molts anys.

El meu veí es diu Joan.

El meu veí té un gos petit.

El meu veí Joan té un gos petit.

El meu veí passeja el seu gos petit cada matí.

El meu veí Joan surt cada matí a passejar el seu gos durant 30 minuts.

El meu veí Joan passeja el seu gosset cada matí 30 minuts abans d'anar a treballar.

La meva família i jo esquem.

A la meva família i a mi ens encanta esquiar.

Nosaltres anem a esquiar cada hivern al Pirineu.

La meva família i jo tenim una casa al Pirineu perquè esquem molt sovint

Com que ens encanta esquiar, cada hivern la meva família i jo pugem al Pirineu.

9.18. Anexo 18: Actividad 4 sesión 4

Lectura inferencial

Me encontraba yo en la paz de mi sueño cuando, de repente, sentí un ruido peculiar. Provenía del comedor. Me levanté de la cama y me dirigí hacia allá. Pisé uno de los coches de juguete de mi hermano pequeño. Tiene 4 años y es un desastre, siempre lo deja todo por el medio... ¡¡¡un día me encontré un muñeco suyo en mi plato de sopa!!! Bien, proseguiré con la historia, que sino os perderéis. Mi madre siempre dice que me cuesta mantenerme concentrado. Bien, por donde iba... ah, sí. Entré en el comedor, pero todo estaba igual que siempre y no había nadie. Decepcionado, volví hacia mi habitación. Me disponía a dormir otra vez, cuando, de nuevo, sentí un ruido.

- ¡Esta vez seguro que los pillo! - Pensé. Pero no. El comedor volvía a estar tranquilo. Fijándome más a fondo, percibí que debajo del árbol había algo... ¡Qué nervios! ¿Qué sería? ¿El reloj, el ordenador, la mochila...? Fui a despertar a mis padres y me enviaron a dormir porque eran las 4 de la madrugada. Estuve 3 horas con los ojos como platos. Volví a la cámara de mis padres y esta vez me hicieron caso. Al final no estuvo tan mal, era un robot para construir. A pesar de que no era el que quería, me pareció divertido.

1. ¿Qué hacía el protagonista del texto cuando escuchó un ruido extraño?

_____.

2. ¿Cómo dirías que es el protagonista?

a) Trabajador

d) Simpático

b) Dormilón

e) Obediente

c) Disperso

3. ¿Cuándo sitúas esta historia? _____.

4. ¿A quién esperaba encontrar el protagonista? _____.

5. ¿Qué quería? _____.

6. ¿Entre qué edades sitúas el protagonista? _____.

Versión en catalán

Lectura inferencial

Em trobava jo en la pau del meu somni quan, de sobte, vaig sentir un soroll peculiar. Provenia del menjador. Em vaig aixecar del llit i em vaig dirigir cap allà. Vaig trepitjar un dels cotxes de joguina del meu germà petit. Té 4 anys i és un desastre, sempre ho deixa tot per allà... un dia em vaig trobar un ninot al meu plat de sopa!!! Bé, proseguiré amb la història, que sinó us perdreu. La meua mare sempre diu que em costa mantenir-me concentrat. Bé, per on anava... ah, si! Vaig entrar al menjador, però tot estava igual que sempre i no hi havia ningú. Decebut, vaig tornar cap a la meua habitació. Em disposava a dormir un altre cop, quan, de nou, vaig sentir un soroll.

- Aquesta vegada segur que els enxampo!- Vaig pensar. Però no. El menjador tornava a estar tranquil. Fixant-me més a fons, vaig percebre que sota de l'arbre hi havia alguna cosa... quins nervis! Què seria? El rellotge, l'ordinador, la motxilla...? Vaig anar a despertar els pares i em van enviar a dormir perquè eren les 4 de la matinada. Vaig estar 3 hores amb els ulls com plats. Vaig tornar a la cambra dels meus pares i aquesta vegada em van fer cas. Al final no va estar tan malament, era un robot per construir. Tot i que no era el que m'estimava, em va semblar divertit.

1. Què feia el protagonista del text quan va sentir un soroll estrany?

_____.

2. Com diries que és el protagonista?

a) Treballador

d) Simpàtic

b) Dormilega

e) Obedient

c) Dispers

3. En quin dia situaries la història? _____.

4. A qui esperava trobar el protagonista? _____.

5. Què demanava? _____.

6. Entre quines edats situes el protagonista? _____.

9.19. Anexo 19: Actividad 2 sesión 5

O
•
Dos
•
Poeta
•
Helado
•
Polígono
•
Helicóptero
•
Interrogatorio

Y
•
Muy
•
Ardilla
•
Garantía
•
Abundancia
•
Manifestación
•
antepenúltimos

es
•
miel
•
agente
•
planetas
•
república
•
chucherías
•
interpretación

tu
•
ruta
•
retos
•
farmacia
•
académica
•
adolescente
•
acontecimiento

Recasens, M. (1996). *Lector 13*. Ed. Nadal. (Adaptado).

cal	hoy	ven	más
frío	bola	fila	tele
ocho	poca	ayer	volar
jugar	plato	girar	llorar
hacer	horas	cielo	araña
venda	veinte	saber	amigo
grupo	sueño	pecas	cocina
blanca	castillo	buscar	febrero
trocito	silbato	fábrica	por qué
cuadro	enfado	música	jugado
extraño	bañera	bolsillo	estuche
director	cuchara	mocoso	payasos
semana	entrarás	lo sabías	manzana
nosotros	arrugada	guanteras	mosquito
calcetines	carnicería	concierto	ventanilla
se aburre	una amiga	mordiscos	ha llamado
en la calle	no me gusta	quiero más	me gustaría

Fargas i Cots, S. (2007). *Jocs de Lectura Eficaz* 57. Ed Bruño. (Adaptación)

Versión en catalán

a
●
cap
●
poeta
●
acordió
●
abrasador
●
llonganissa
●
interrogatori

pa
●
gris
●
conill
●
garantia
●
abundància
●
manifestació
●
Constantinoble

i
●
mel
●
agent
●
planeta
●
república
●
llaminadura
●
interpretació

ma
●
poma
●
plàtan
●
farmàcia
●
adolescent
●
esdeveniment
●
muntacàrregues

Recasens, M. (1996). *Lector 13*. Ed. Nadal

cap	fum	veí	dos
fred	gola	ahir	copa
avui	boca	font	amic
jugar	viure	girar	volar
haver	hores	saber	cuina
boina	sovint	volant	febrer
galtes	somni	mocós	plorar
llauna	xiquet	pigues	jugant
rogenc	guitza	fàbrica	estoig
trosset	borrall	música	pomes
estrany	enutjat	concert	marieta
director	aclucar	ho sabia	per què
t'ho diré	la calor	butxaca	aranyes
setmana	entraràs	guanterà	pallassos
nosaltres	arrugada	mossegar	finestreta
s'avorreix	sabateria	enderrocar	has trucat
a tots tres	una estona	no li ha dit	m'agradaria

9.20. Anexo 20: Actividad 3 sesión 5

La máquina de hacer deberes

Un día, un tipo muy [] llamó a la puerta de casa: era un hombre divertido, como os lo diría?, poco más alto que un par de []. Llevaba a las espaldas una bolsa más grande que él.	extraño cerillas
- Traigo unas [] para vender- dijo.	máquinas
- A ver- dijo mi padre.	
- Mirad, es una máquina de hacer deberes. Se [] el botón rojo para resolver los [] el botón para hacer redacciones, el verde para aprender geografía. La máquina lo hace sola en un momento.	aprieta problemas
- Cómpramela, []!- dije yo.	padre
-Está bien, ¿Cuánto queréis?	
-No quiero []- dijo el hombrecillo.	dinero
-Pero, ¿Que trabajáis a cambio de nada?	
- No, pero a cambio de la máquina no quiero dinero. Quiero el [] de vuestro hijo.	cerebro
- ¿ Está usted []? -exclamó el padre.	loco
- Escuche -dijo el hombrecillo, sonriendo-, si los deberes se los hace la máquina, para que le [] el cerebro?	sirve
- Cómprame la máquina, padre! - supliqué yo-. No tengo nada que hacer con el cerebro.	
Mi padre me miró un momento y [] dijo:	después
- Está bien, tómeme el cerebro y no se hable más.	
El [] me tomó el cerebro y lo puso dentro de una bolsita. Qué ligero que iba, yo, sin cerebro! Tan ligero, que empecé a [] por la habitación, y si el padre no me hubiera cogido a tiempo habría salido por la ventana.	hombrecillo volar
- Lo tendréis que tener dentro de una [] ahora -explicó el hombrecillo.	jaula
- ¿Por qué? - [] el padre.	preguntó
- Porque no tiene cerebro, he aquí. Si lo soltáis, volará por los bosques como un [] y en pocos días se morirá de hambre!	pajarito
El padre me cerró dentro de una jaula como un canario. La jaula era pequeña y [] y no me podía mover. Los [] me comprimían, me comprimían tanto, que...al final me desperté sobrecogido. Sort que solo había sido un sueño!	estrecha/barrotes
Os [] que me puse enseguida a hacer los deberes.	aseguro

Contes llargs com un somriure, Gianni Rodari

Versión en catalán

La màquina de fer deures

Un dia, un tipus ben [] va trucar a la porta de casa nostra: era un home-net divertit, com us ho diria?, poc més alt que un parell de [] Portava a l'esquena una bossa més gran que ell.	estrany llumins
- Tinc unes [] per vendre- va dir.	màquines
- A veure- va dir el meu pare.	
- Mireu, és una màquina de fer deures. Es [] el botonet vermell per resoldre els [] el botonet per fer redaccions, el botonet verd per aprendre geografia. La màquina ho fa tota sola en un moment.	pitja problemes
- Compra- me-la, []!- vaig dir jo.	pare
-Està bé, quan en voleu?	
-No vull []- va dir l'homenet.	diners
-Però, que treballeu per no res?	
- No, però a canvi de la màquina no vull diners. Vull el [] del vostre fill.	cervell
- Que sou []? -va exclamar el pare.	boig
- Escolteu -va dir l'homenet, somrient-, si els deures els hi fa la màquina, per a què li [] el cervell?	serveix
- Compra'm la màquina, pare! - vaig suplicar jo-. Què n'he de fer del cervell?	
El pare em va mirar un moment i [] va dir:	després
- Està bé, preneu-li el cervell i no se'n parli més.	
L'[] em va prendre el cervell i el va posar a dintre d'una bosseta. Que lleuger que anava, jo, sense cervell! Tan lleuger, que vaig començar a [] per l'habitació, i si el pare no m'hagués agafat a temps hauria sortit per la finestra.	homenet volar
- L'haureu de tenir dintre d'una [], ara -va explicar l'homenet.	gàbia
- Per què? -va [] el pare.	preguntar
- Perquè no té cervell, vet aquí. Si el deixeu anar, volarà pels boscos com un [] i en pocs dies es morirà de fam!	ocellet
El pare em va tancar dintre d'una gàbia com un canari. La gàbia era petita i [] i no em podia moure. Els [] em comprimien, em comprimien tant, que...al capdavant em vaig despertar esglaiat. Sort que només havia estat un somni! Us [] que em vaig posar de seguida a fer els deures.	estreta/barrots asseguro

Contes llargs com un somriure, Gianni Rodari

9.21. Anexo 21: Actividad 4 sesión 5

¿Qué pueden significar las palabras destacadas?

Estaba tan **melancólico** que no tenía fuerzas ni para llorar... → _____

Ese chico es tan **enjuto** que si se pone de perfil casi ni lo vemos. → _____

Él siempre escribe informes **breves**, a diferencia de tus largos escritos. ... →

Se utiliza para **remediar** algunas enfermedades. → _____

Es curioso que las plantas, que necesitan luz para crecer, puedan vivir en ocasiones en **sombríos** bosques. → _____

Es Mercadal es un **municipio** de Menorca. → _____

Actualmente hay algunas condiciones para que un objeto del espacio pueda recibir la **designación** de planeta. → _____

Pol debe cambiarse de **indumentaria** porque se ha manchado. → _____

Esta obra es **contemporánea**, en cambio ese cuadro está anticuado. →

La reunión **concluyó** sin llegar a ningún acuerdo. → _____

Julia tiene pánico a los perros. A pesar de ese **pavor** decidió acompañarme a la perrera. →

En 2018, Pedro Sánchez **devino** presidente del gobierno. → _____

Versión en catalán

Em trobava tan **malenconiós** que no tenia forces ni per plorar. → _____

Aquell noi és tan **escanyolit** que si es posa de perfil ni el veiem. → _____

Ell sempre escriu informes **breus**, a diferència dels teus llargs escrits. → _____

S'utilitza per a **guarir** algunes malalties. → _____

És curiós que les plantes, que necessiten llum per a créixer, puguin viure als **ombrívols** boscos.
→ _____

Es Mercadal és un **municipi** de Menorca. → _____

Actualment hi ha algunes condicions perquè un objecte de l'espai pugui rebre **l'apel·lació** de planeta. → _____

El Pol s'ha de canviar **d'indumentària** perquè s'ha tacat. → _____

Aquesta obra és **contemporània**, en canvi aquell quadre està antiquat. → _____

La reunió va **concloure** sense arribar a cap conclusió. → _____

La Júlia té pànic als gossos. Malgrat aquesta **païra** va decidir acompanyar-me a la gossera. → _____

El 2018, Pedro Sánchez va **esdevenir** president del govern. → _____

9.22.Anexo 22: Actividad 3 sesión 6

Lee los siguientes enunciados simulando que eres un reportero:

- | | |
|----------------------|---------------------------|
| 1. Me parece bien. | 6. No me gusta. |
| 2. Quiero chocolate. | 7. ¿Quieres más detalles? |
| 3. ¡Qué risa! | 8. Un libro grueso. |
| 4. Hay tres árboles. | 9. Compro dos naranjas. |
| 5. No escucho nada. | 10. Tengo mucha hambre. |
| | |
| 1. Abre la ventana. | 6. Compra más pan. |
| 2. ¡Tengo frío! | 7. ¿Puede bajar la voz? |
| 3. Se ha terminado. | 8. La silla está rota. |
| 4. Coge dos colores. | 9. En el parque. |
| 5. Conduce su coche. | 10. Enciende el horno. |

1. ¿Sabes inglés?
2. Descansa un poco.
3. ¡Estoy agotado!
4. Llega el verano
5. Un sofá nuevo.

6. ¿Habéis llamado?
7. No te entiendo.
8. Vamos al cine.
9. Es el presidente.
10. Baila muy bien.

1. Me he olvidado.
2. Un gato travieso.
3. ¡Recoge eso!
4. Hay que escuchar.
5. Hoy va a llover.

6. Vamos juntas.
7. ¿Qué hora es?
8. ¿Qué ha pasado?
9. Es su casa.
10. Iremos a esquiar.

Fuente: Recasens, M. (s.f). *Lector 13*. Ed Nadal. (Adaptación)

Versión en catalán

Llegeix els següents enunciats d'un cop d'ull com si fossis un reporter.

1. Em sembla bé.
2. Vull xocolata
3. Quina gràcia!
4. Hi ha tres arbres.
5. No escolto res.

6. No m'agrada
7. Vols més detalls?
8. Un llibre gruixut.
9. Compro dues taronges
10. Tinc molta gana.

1. Obre la finestra.
2. Tinc fred!
3. S'ha acabat.
4. Agafa dos colors.
5. Condueix el seu cotxe.

6. Compra més pa.
7. Pots baixar el volum?
8. La cadira està trencada.
9. Al parc.
10. Encén el forn.

1. Saps anglès?.
2. Descansa una mica.
3. Estic molt cansat!
4. Ja arriba l'estiu
5. Un sofà nou.

6. Heu trucat?
7. No t'entenc.
8. Anem al cinema.
9. És el president.
10. Balla molt bé.

1. M'he oblidat.
2. Un gat trapella.
3. Recull això!
4. S'ha d'escoltar.
5. Avui plourà
6. Anem juntes.
7. Quina hora és?
8. Què ha passat?
9. A casa seva.
10. Anirem a esquiar.

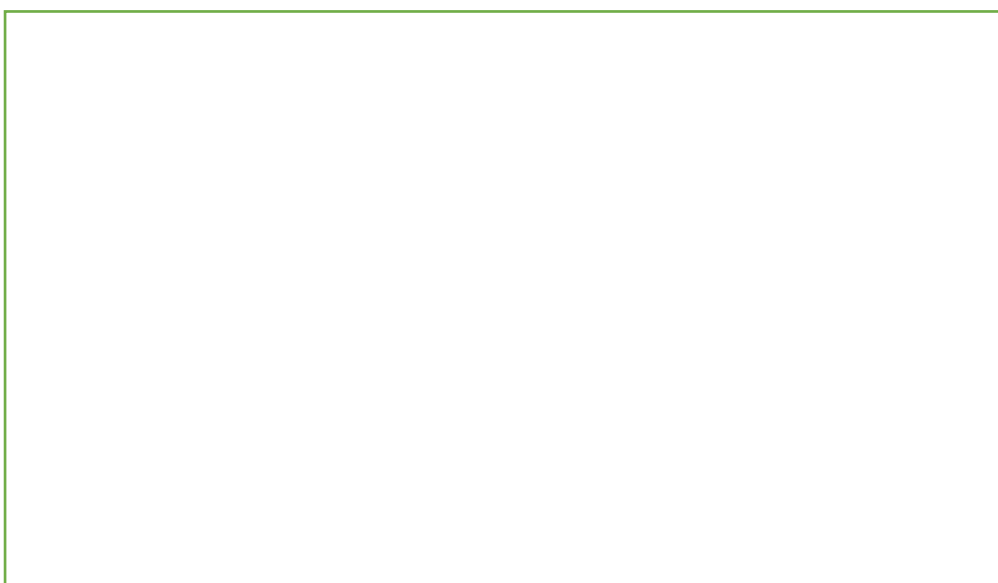
Font: Recasens, M. (s.f). *Lector 13*. Ed Nadal. (Adaptat)

9.23. Anexo 23: actividad 4 sesión 16

Leed atentamente y representad la escena con un dibujo.

Mónica entró en la habitación de sus hermanos y echó un vistazo a su alrededor. En la pared del fondo, la ventana estaba abierta y las cortinas descorridas, con lo que la lluvia se colaba dentro. Junto a la ventana había un espejo en el cual se reflejaba el rostro enfurecido de la protagonista. En la pared de la derecha, había una percha de la que colgaba una gorra con visera, y justo debajo, una silla llena de libros apilados. En la pared de enfrente, junto a las literas, estaba el escritorio sobre el que reposaba una jaula con tres ratones. El suelo de la habitación estaba salpicado de manchas de tinta negra, y en el centro, encima de la alfombra, había un balón de fútbol. Pero ni rastro de los gemelos.

Pérez, M.J. Aula PT org. Adaptado

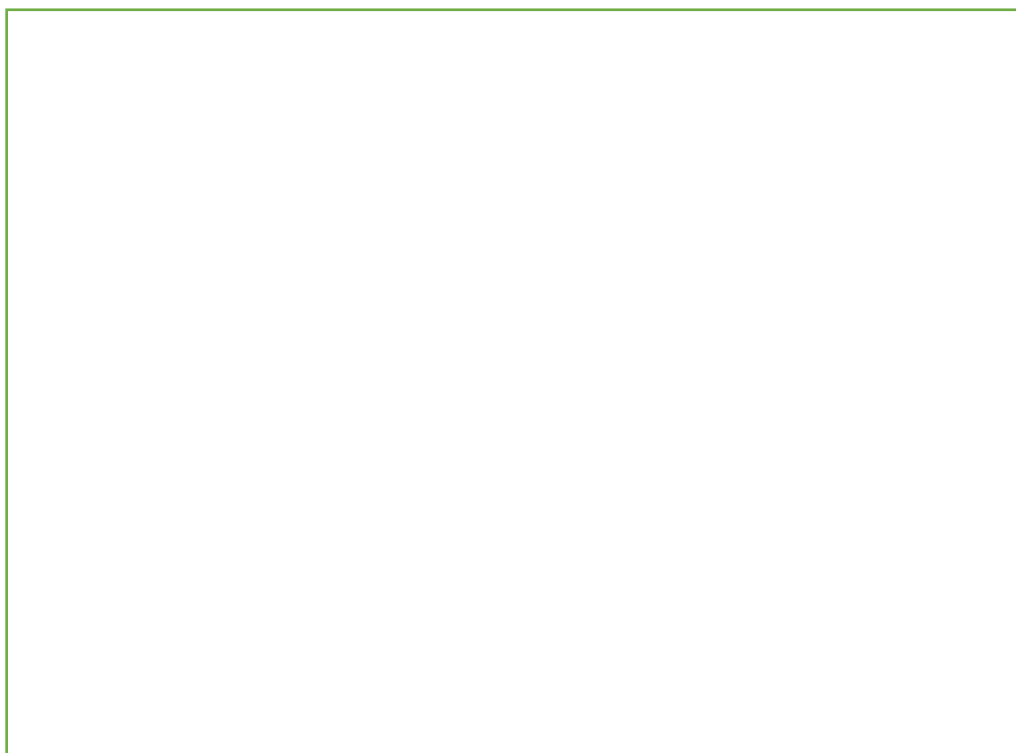


Versión en catalán

Llegiu atentament i representeu l'escena amb un dibuix.

La Mónica va entrar a l'habitació dels seus germans i va donar un cop d'ull al seu voltant. A la paret del fons, la finestra estava oberta i les cortines descorregudes, amb el que la pluja es colava dins. Al costat de la finestra hi havia un mirall en el qual es reflectia el rostre enfurismat de la protagonista. En la paret de la dreta, hi havia un penjador de la qual penjava una gorra amb visera, i just sota, una cadira plena de llibres apilats. En la paret de davant, al costat de les lliteres, estava l'escriptori sobre el qual reposava una gàbia amb tres ratolins. El sòl de l'habitació estava esquitxat de taques de tinta negra, i en el centre, damunt de la catifa, hi havia una pilota de futbol. Però ni rastre dels bessons.

Pérez, M.J. Aula PT org. (adaptat)



9.24. Anexo 24: Actividad 2 Sesión 7

INTENTAD LEER LO QUE DICEN ESTAS FRASES Y HACERLO




Recorta todas las
frutas

Escibe el nombre del
compañero de tu izquierda

cohete amiga
médico instituto
estufa fresa
mesa uña oso

Subraya las palabras que
empiecen por vocal

Cambia de lugar con
cualquier compañero de tu
grupo



Dibuja un círculo debajo
del triángulo

Escribe algo bueno de la
persona que tienes enfrente

Versión en catalán

INTENTEU LLEGIR EL QUE DIUEN AQUESTES FRASES I FEU-HO




Entercia totes les fruites

Escriu el nom del company de la teva esquerra

coet amiga
metge institut
estufa maduixa
taula ungla ós

Subratlla les paraules que comencen per vocal

Canvia de lloc amb qualsevol company del teu grup



Dibuixa un cercle a sota del triangle

Escriu alguna cosa bona de la persona que tens al davant.

9.25.Anexo 25: Actividad 3 Sesión 7

Harry Potter

Harry Potter/ es el personaje principal de las novelas escritas por la británica J.K Rowling. STOP La primera de ellas/ se escribió en 1977/ pero el verdadero éxito se alcanzó dos años después/ con la adaptación de la novela a la gran pantalla. STOP

El chico/ es un joven especial con ascendencia maga! STOP Lamentablemente/ quedó huérfano cuando tan solo era un bebé, ▼ motivo/ por el cual actualmente/ convive con sus tíos en condiciones inhumanas. STOP Un día/ recibe una invitación para estudiar en la increíble escuela de Magia y Hechicería de Hogwarts, ▼ lo cual ofrece a Harry/ una oportunidad de salir de esa casa/ en la que es tan infeliz. STOP Así, ▼ el joven decide asistir a Hogwarts, ▼ donde conocerá a sus inseparables amigos: Ron y Hermione, ▼ para aprender el oficio de la Magia. STOP

El argumento se centra en el enfrentamiento entre Harry y Voldemort, ▼ el malvado mago que asesinó a los padres del protagonista. STOP Voldemort intentó matar al bebé aquella misma noche/ pero no lo consiguió/ y el hechizo que lanza contra Harry/ revierte contra él mismo, ▼ haciendo que su cuerpo muera/ pero no su alma. STOP Así/ el malvado intentará acabar con Harry Potter para poder fortalecerse/ y este deberá evitarlo, ▼ ya que parece ser el único mago/ que ha sobrevivido ante un ataque del inabarcable. STOP ¿Lo conseguirá? ?



Versión en catalán

Harry Potter

Harry Potter és el personatge principal de les novel·les
escrites per la britànica J.K Rowling. La primera d'elles va
escriure el 1977 però el veritable èxit es va aconseguir dos
anys després amb l'adaptació de la novel·la a la gran pantalla.

El noi és un jove especial amb ascendència maga!
Lamentablement va quedar orfe quan tan sols era un bebè,
motiu pel qual en l'actualitat conviu amb els seus oncles en
condicions infrahumanes. Un dia rep una invitació per a
estudiar en la increïble escola de Màgia i Bruixeria de
Howgarts, la qual cosa ofereix a Harry una oportunitat de
sortir d'aquesta casa en la qual és tan infeliç. Així, el jove
decideix assistir a Howgarts, on coneixerà seus inseparables
amics Ron i Hermione, per a aprendre l'ofici de la Màgia.

L'argument es centra en l'enfrontament entre Harry i
Voldemort, el malvat mag que va assassinar als pares del
protagonista. Voldemort va intentar matar al bebè aquella
mateixa nit però no ho aconsegueix i l'encanteri que llança
contra Harry reverteix contra ell mateix, fent que el seu cos
mori però no la seva ànima. Així, el malvat intentarà acabar
amb Harry Potter per a poder enfortir-se i aquest haurà
d'evitar-ho, ja que sembla ser l'únic mag que ha sobreviscut
davant un atac de l'innomenable. Ho aconseguirà?



9.26. Anexo 26: Actividad 4 sesión 7

Transformad las siguientes oraciones utilizando palabras vuestras:

- El susto de Miguel mientras yo lavaba los platos provocó que uno de ellos se me escurriese de las manos.

- Y no fue hasta que llegué a la curva que me encontré con el coche encima.

- La vaga convocada hace un par de semanas fue llevada a cabo por miles de trabajadores.

- El atleta en un último esfuerzo por proclamarse campeón rebasó a su rival a pocos metros de la meta.

- Los bomberos extinguieron las llamas evitando qu llegasen a la zona forestal de la ciudad.

- ---

- La niña a quien está acariciando su abuelo es muy pequeña.

- El ladrón era muy rápido pero el oficial lo alcanzó con tan solo 4 zancadas.

- El olfato es el sentido más desarrollado en el oso polar, posibilitando la detección de una foca situada a más de un quilómetro y medio.

Versión en catalán

Transformeu les següents oracions utilitzant paraules vostres:

- L'ensurt del Miquel mentre netejava els plats va provocar que un se m'esmunyís de les mans.

- Quan em sento eufòrica i optimista no escric mai res. Com que el meu estat d'ànim oscil·la com un pèndol i tan aviat em sento a sota terra com em considero una dona afortunada, em trobo ridículament ingènua quan llegeixo, en un dels moments baixos, unes línies escrites per la meva mà el dia d'abans.

- L'atleta en un últim esforç per proclamar-se campió va passar al seu rival pocs metres abans de l'arribada.

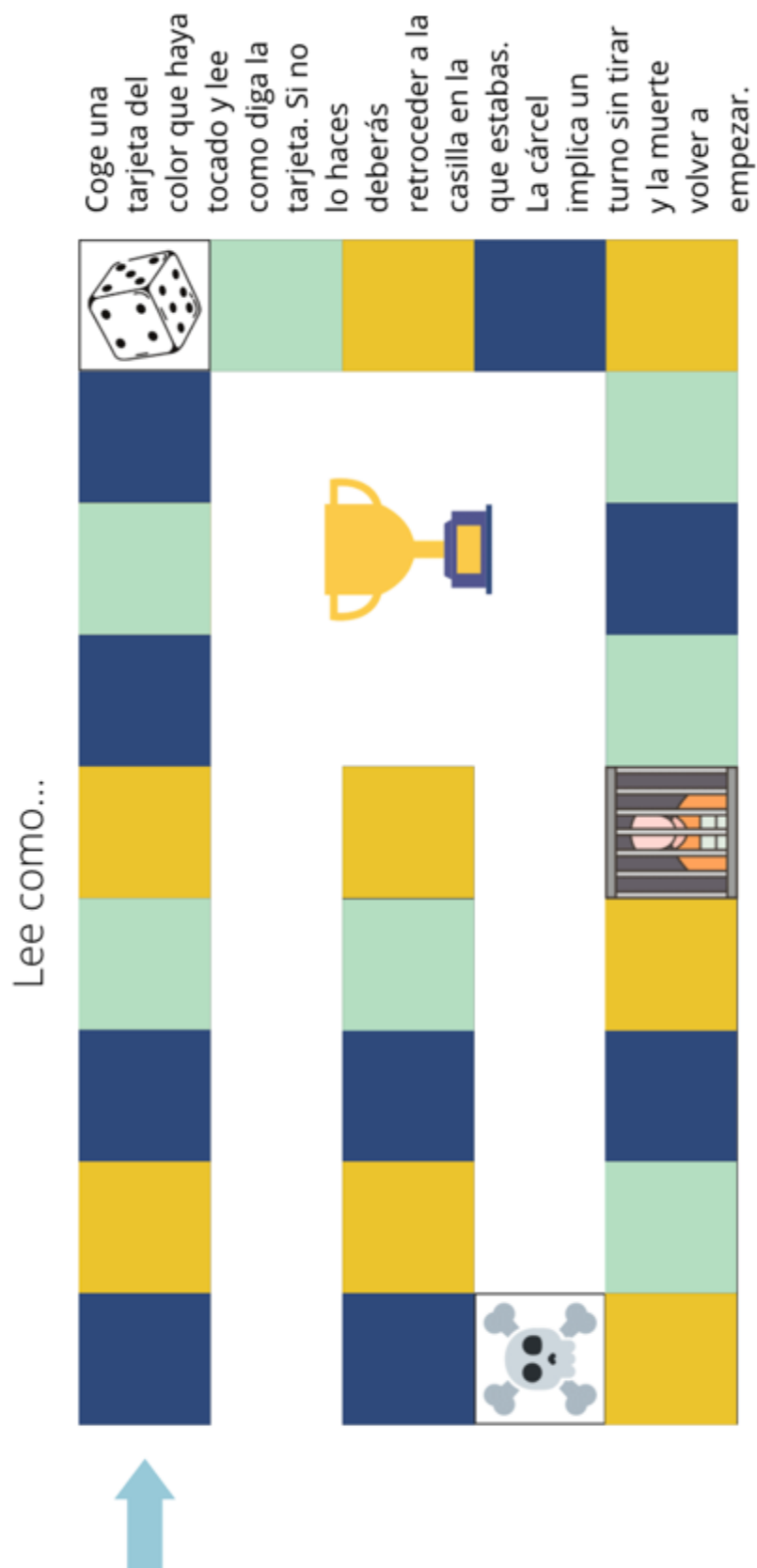
- Els bombes van extingir les flames evitant que aquestes arribessin a la zona forestal de la ciutat.

- La nena a qui està acompanyant l'àvia és agradable.

- El lladre era molt ràpid però l'oficial el va enxampar amb quatre gambades.

- L'olfacte és el sentit més desenvolupat en l'ós polar, possibilitant la detecció d'una foca situada a més d'un quilòmetre i mig.

9.27. Anexo 27: Actividad 2 sesión 8







Versión en catalán







9.28. Anexo 28: Actividad 3 sesión 8

IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS

Lee los siguientes textos y luego responde lo solicitado:

TEXTO 1: La temperatura es una propiedad de los cuerpos, igual que lo son el volumen y la masa. Cada cuerpo, en cada momento está a una cierta temperatura. Así, por lo general, los objetos que hay a nuestro alrededor están a la misma temperatura que el aire que los rodea. La temperatura de los cuerpos se mide en grados. Para medir la temperatura se utiliza un termómetro.

Marque con X el **tema** correspondiente:

- ☐ La propiedad de los cuerpos.
- ☐ La temperatura de los cuerpos.
- ☐ El volumen y la masa de los cuerpos.

TEXTO 2: La balanza es un instrumento de precisión, ya utilizado hace miles de años por los egipcios, y que se emplea para medir masas. Su función consiste en comparar el peso de un cuerpo con otro, cuyo peso ya se conoce. Para hacerlo se emplean las pesas.

La idea principal es:

- ☐ Los egipcios fueron los primeros en utilizar la balanza para el comercio.
- ☐ Las pesas favorecen el cálculo del peso en la balanza.
- ☐ La balanza es el instrumento de precisión por el que conocemos el peso de los cuerpos

Paredes, V (s.f). Recuperado de <https://es.liveworksheets.com/lp1792938hk>

Versión en catalán

IDEES PRINCIPALS I SECUNDÀRIES

Lee els següents textos i després respon el sol·licitat:

TEXT 1: La temperatura és una propietat dels cossos, igual que ho són el volum i la massa. Cada cos, a cada moment està a una certa temperatura. Així, en general, els objectes que hi ha al nostre voltant estan a la mateixa temperatura que l'aire que els envolta. La temperatura dels cossos es mesura en graus. Per a mesurar la temperatura s'utilitza un termòmetre.

Marqui amb X el tema corresponent:

- ☐ La propietat dels cossos.
- ☐ La temperatura dels cossos.
- ☐ El volum i la massa dels cossos.

TEXT 2: La balança és un instrument de precisió, ja utilitzat fa milers d'anys pels egipcis, i que s'empra per a mesurar masses. La seva funció consisteix a comparar el pes d'un cos amb un altre, el pes del qual ja es coneix. Per a fer-ho s'empren els pesos.

La idea principal és:

- ☐ Els egipcis van ser els primers a utilitzar la balança per al comerç.
- ☐ Els pesos afavoreixen el càlcul del pes en la balança.
- ☐ La balança és l'instrument de precisió pel qual coneixem el pes dels cossos

Paredes, V (s.f). Recuperat de <https://es.liveworksheets.com/lp1792938hk> (adaptat)

9.29. Anexo 29: Actividad 2 sesión 9

Receta de arroz negro

La base de un arroz negro perfecto es preparar un buen *fumet*. Para hacerlo, utiliza 1 kg de pez de roca (puedes añadir unas galeras, que le dan un gusto magnífico), 1 puerro, unas ramas de perejil y un buen chorro de vino blanco seco. Ponlo todo en una olla y cúbrelo con agua. Déjalo que cueza durante media hora y después cuélalo. Con esto obtendrás un *fumet* que te servirá de base para múltiples preparaciones.

En una paella muy caliente con un chorro de aceite de oliva hacéis las gambas y las cigalas. Con un minuto por cada lado bastará. Reservadlos. Bajáis el fuego y añadid algo más de aceite. Incorporad la cebolla rayada y dejadla sofreír un par de minutos. Añadid entonces el pimiento verde cortado pequeño y la sepia cortada a dados de 2 cm de lado. Echad una pizca de sal y dejáis que todo se sofría hasta que la cebolla esté rubia. Incorporad los tomates rayados y dejáis que el sofrito se vaya haciendo. Tened paciencia, puesto que queremos conseguir un sofrito muy concentrado, con un color rojo muy oscuro. Creedme cuando digo que este es el punto clave de la receta. Mientras se hace el sofrito, abocáis en un mortero el diente de ajo y las hojas de perejil y picadlo bueno. Esta picadura la usaremos más adelante. Una vez tengáis el sofrito a punto, añadid la salsa de la sepia y dad un par de vueltas. Añadid el arroz y removedlo durante un minuto. Añadidle *fumet* y la picadura de ajo y perejil. Incorporad también la tinta y ponedlo a punto de sal. Añadid las almejas y los mejillones. (Nota: mi sepia tenía mucha cantidad de tinta y me ha quedado un arroz muy negro. Si no tenéis tanta suerte como yo, tienes que saber que puedes comprar tinta envasada en la sección de congelados del supermercado). Dejáis cocer el arroz un total de 18 minutos: 5 minutos a fuego fuerte, 10 minutos a fuego medio y 3 minutos a fuego lento. Los últimos 5 minutos, poned encima las gambas y las cigalas para que cojan temperatura. Cuando el arroz esté en su punto, retiradlo del fuego, tapadlo y dejadlo reposar durante 5 minutos antes de servirlo.

Miquel Àngel Roque (s.f). Recuperado de Cuina.cat (Adaptado).

Versión en catalán

La base d'un arròs negre perfecte és preparar un bon fumet. Per fer-ho, utilitza 1 kg de peix de roca (pots afegir-hi unes galeres, que li donen un gust magnífic), 1 porro, unes branques de julivert i un bon raig de vi blanc sec. Posa-ho tot en una olla i cobreix-ho amb aigua. Deixa-ho que cogui durant mitja hora i després cola-ho. Amb això obtindràs un fumet que et servirà de base per a múltiples preparacions.

En una paella ben calenta amb un raig d'oli d'oliva feu les gambes i els escamarlans. Amb un minut per cada costat n'hi haurà prou. Reserveu-los. Abaixeu el foc i afegiu-hi una mica més d'oli. Incorporeu-hi la ceba ratllada i deixeu-la sofregir un parell de minuts. Afegiu-hi llavors el pebrot verd tallat petit i la sípia tallada a daus de 2 cm de costat. Tireu-hi un polsim de sal i deixeu que tot se sofregeixi fins que la ceba estigui rossa. Incorporeu-hi els tomàquets ratllats i deixeu que el sofregit es vagi fent. Tingueu paciència, ja que volem aconseguir un sofregit ben concentrat, amb un color vermell ben fosc. Creieu-me quan dic que aquest és el punt clau de la recepta. Mentre es fa el sofregit, aboqueu en un morter el gra d'all i les fulles de julivert i piqueu-ho bé. Aquesta picada la farem servir més endavant. Una vegada tingueu el sofregit a punt, afegiu-hi la salsa de la sípia i doneu-hi un parell de voltes. Afegiu-hi l'arròs i remeneu-ho durant un minut. Afegiu-hi el fumet i la picada d'all i julivert. Incorporeu-hi també la tinta i poseu-ho a punt de sal. Afegiu-hi les cloïsses i els musclos. (Nota: la meva sípia tenia molta quantitat de tinta i m'ha quedat un arròs ben negre. Si no teniu tanta sort com jo, has de saber que pots comprar tinta envasada a la secció de congelats del supermercat). Deixeu coure l'arròs un total de 18 min: 5 min a foc fort, 10 min a foc mitjà i 3 min a foc lent. Els últims 5 min, poseu-hi a sobre les gambes i els escamarlans perquè agafin temperatura. Quan l'arròs estigui al punt, retireu-lo del foc, tapeu-ho i deixeu-lo reposar durant 5 min abans de servir-lo.

Miquel Àngel Roque (s.d). Recuperat de Cuina.cat (Adaptat).

9.30. Anexo 30: Actividad 3 sesión 9

Leed el texto:

El agua puede encontrarse en cualquier estado: líquida, sólida (hielo) o gaseosa (vapor). De manera que forman parte de la hidrosfera los mares y océanos, ríos, lagos, aguas subterráneas, los glaciares y banquisas, la nieve, y también el vapor de agua y las nubes presentes en la atmósfera.

Seguro que escuchaste alguna vez que la Tierra está cubierta en un 70% de agua ¿verdad? Pues justamente eso es la hidrósfera o hidrosfera (puedes decirlo de las dos maneras): el conjunto de las aguas que se encuentran sobre y bajo la superficie terrestre.

La mayor parte del agua en estado líquido es agua salada, la que forma los océanos y mares que cubren alrededor del 70 % de la Tierra. Solo un 3% de toda el agua presente en el planeta es dulce, y la mayor parte está congelada (en los polos, glaciares, etc.). El agua dulce en estado líquido se encuentra principalmente en humedales y en acuíferos, es decir aguas subterráneas.

Océanos, ríos, nubes y lluvia están en constante cambio: el agua de la superficie se evapora, el agua de las nubes precipita, la lluvia se filtra por la tierra, etc. Sin embargo, la cantidad total de agua en el planeta no cambia. La circulación y conservación de agua en la Tierra se llama ciclo hidrológico, o ciclo del agua.

Pequeocio.(s.f)). La hidrosfera

Indica la idea principal de cada párrafo

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Versión en catalán

Llegiu aquest text.

L'aigua pot trobar-se en qualsevol estat: líquida, sòlida (gel) o gasosa (vapor). De manera que formen part de la hidrosfera les mars i oceans, rius, llacs, aigües subterrànies, les glaceres i banquises, la neu, i també el vapor d'aigua i els núvols presents en l'atmosfera.

Segur que vas escoltar alguna vegada que la Terra està coberta en un 70% d'aigua veritat? Perquè justament això és la hidrosfera: el conjunt de les aigües que es troben sobre i sota la superfície terrestre.

La major part de l'aigua en estat líquid és aigua salada, la que forma els oceans i mars que cobreixen al voltant del 70% de la Terra. Només un 3% de tota l'aigua present en el planeta és dolç, i la major part està congelada (en els pols, glaceres, etc.). L'aigua dolça en estat líquid es troba principalment en aiguamolls i en aqüífers, és a dir aigües subterrànies

Oceans, rius, núvols i pluja estan en constant canvi: l'aigua de la superfície s'evapora, l'aigua dels núvols precipita, la pluja es filtra per la terra, etc. No obstant això, la quantitat total d'aigua en el planeta no canvia. La circulació i conservació d'aigua en la Terra es diu cicle hidrològic, o cicle de l'aigua

Pequeocio.(s.f)). La hidrosfera

Indica la idea principal de cada paràgraf

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

9.31. Anexo 31: Actividad 3 sesión 10

Lee el texto y resúmelo

¿Sabías que las mariposas pueden ser una comida muy gustosa? Al menos para algunos animales, como por ejemplo los pájaros, las musarañas, los erizos y las arañas. Para evitar que se las coman, las mariposas han desarrollado diferentes trucos: Algunas mariposas emiten un sonido agudo para asustar los animales que se acercan. Al sentirlo, sus depredadores se alejan y las dejan tranquilas. Otras especies de mariposas tienen a las alas unos ojos falsos que se iluminan cuando se sienten amenazadas. De este modo parecen animales más grandes. Otro sistema de defensa es el camuflaje o el mimetismo, por el cual algunas especies imitan el color de las flores o de las hojas o bien vuelan en zigzag a ras del suelo y toman el color de la tierra para pasar inadvertidas.

Ed. Cruïlla. (Adaptado)

Escribe un resumen de cada párrafo

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Ahora resume la idea principal del texto:

Versión en catalán

Llegeix el i resumeix

Sabies que les papallones poden ser un menjar molt gustós? Almenys per a alguns animals, com ara els ocells, les musaranyes, els eriçons i les aranyes. Per evitar que se les mengin, les papallones han desenvolupat diferents trucs: Algunes papallones emeten un so agut per espantar els animals que s'hi acosten. En sentir-lo, els seus depredadors se n'allunyen i les deixen tranquil·les. Altres espècies de papallones tenen a les ales uns ulls falsos que s'il·luminen quan se senten amenaçades. D'aquesta manera semblen animals més grans. Un altre sistema de defensa és el camuflatge o el mimetisme, pel qual algunes espècies imiten el color de les flors o de les fulles o bé volen en ziga-zaga arran de terra i prenen el color de la terra per tal de passar inadvertides.

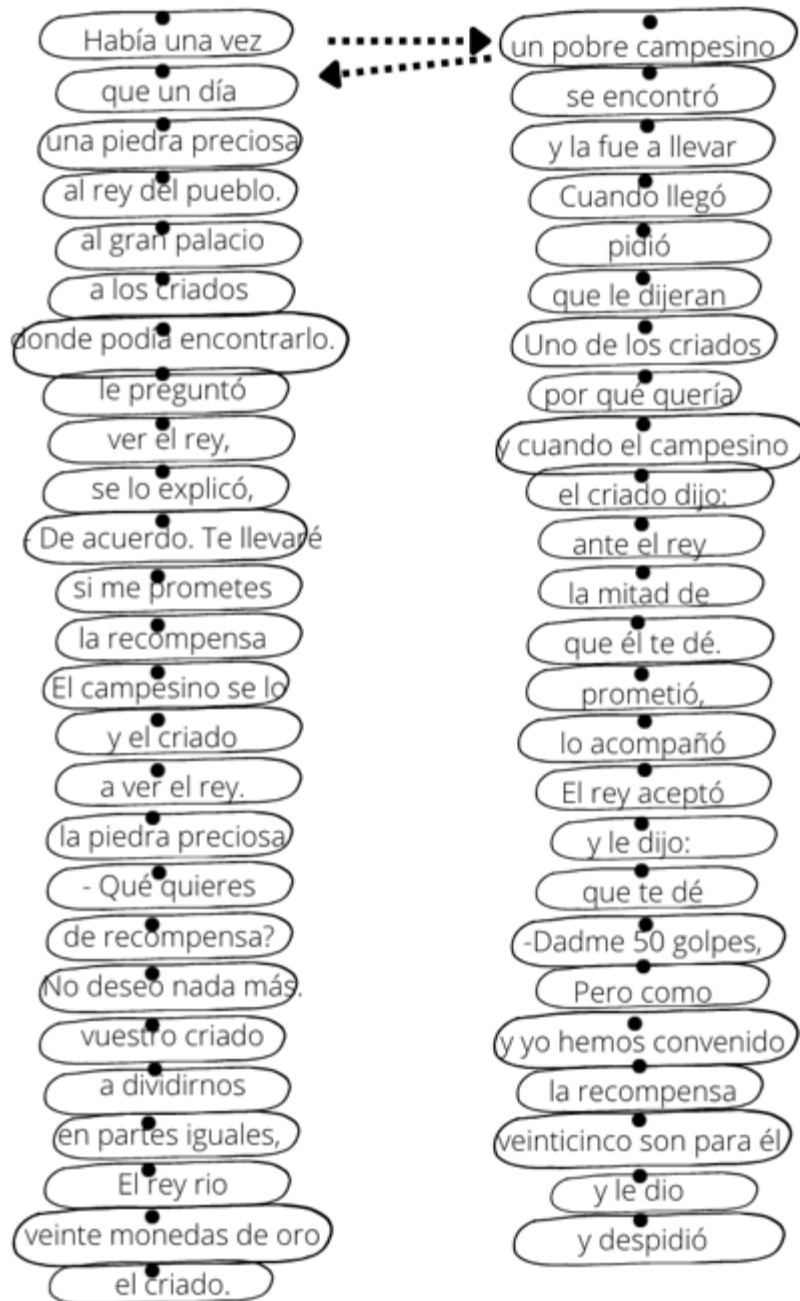
Ed. Cruïlla.

Escriu un resum de cada paràgraf

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

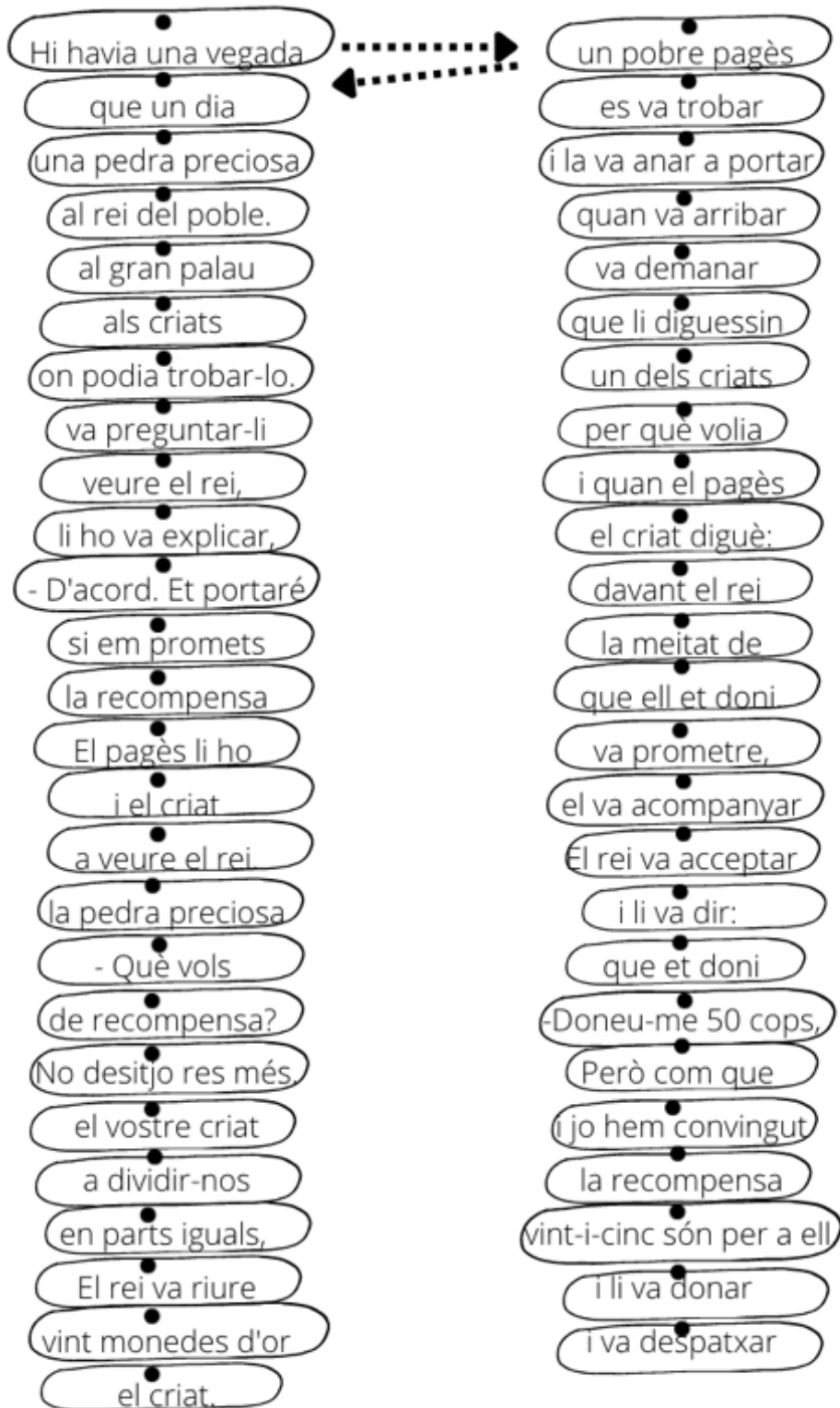
Fes un resum de tot el text

9.32. Anexo 32: Actividad 2 sesión 11



Fábula de Tostoi. Recuperado de Recasens, M. (1996). Lector 13. Ed. Nadal. (Adaptado)

Versión en catalán



Faula de Tostoi. Recuperat de Recasens, M. (1996). Lector 13. Ed. Nadal.

9.33. Anexo 33: Actividad 3 sesión 11

Lee las siguientes definiciones sin detenerte, para que tus compañeros adivinen de qué se trata.

Es un obxecto que tñemos en csaa y que srive praa lmpar el seulo caundo cae aglún lqíuido. Etsá frmoado por un plao y uans tiars de baytea.

Es una prate del ceurpo que tñemos en el tornco ifnerior. Perimte la felxión de la peirna y etsá fromada por un heuso y mchuos ligaemntos.

Es un miedo de tarnsrote que vaija por la teirra. Va por unas vaís y cricula por el sbusuelo. Cnoecta diefrntes pnutos de la ciudad.

Es un eletrcodoémstico que premite reazilar el lvaado de la rpoa scuia. Es un tmabor con uan vnetana reodnda y un cjaón dnode pnoer el jbaón.

Isnturmento msucial que se tcoa fergando una ceurda con un acro. Por su tmaaño se colcoa en el ceullo.

Se ecnuetra en la natrualeza, cocrnetamnete en el cileo. Se frmoea caundo el auga se evpaora y leugo se enrfía. De ellas ceará la llvuia.

Furta de garn tmaaño que se cmoe pirncipalmnete en vreano. Es vrede pro feura y rjoa por detnro con peiptas nergas.

Es una porfesión. Etsa presona se deidca a cnostruir edficiios, viveindas, etc. Tarbaja mchuo, anuque hgaa froí o claor.

Versión en catalán

Llegeix les següents definicions sense aturar-te, per a que els teus companys endevinin de què es tracta.

És un objecte que tneim a csaa i que sreivex per netjear el trrea qaun cau aglún lqúid. Etsà frmoat per un pla i unse tires de baitea.

És una prat del cos que tneim al tornc ifnerior. Premet la felxió de la cmaa i etsà fromada per un òs (róutla) i mlots lligaemnts.

És un mijtà de tarnsprot que vitaja per la trrea. Va per uens veís i cricula per stoa trrea. Cnoecta diefrnts pnuts de la cutat.

És un eletrcodoémstic que premet reatzilar el rnetat de la rboa burta. És un tmabor amb uan fniestra rodnoa i un caalix on es psoa el sbaó.

Isnturment msucial que es tcoa fergant una croda amb un acr. Per la svea mdia es co-llcoa al coll.

Furita de garn mdia que es mneja pirncipalmnet a l'etsiu. És vreda pre fora i vremella per dnis amb ppies nerges.

Es torba a la natrualesa, cocnretamnet al cel. Es frmoa qaun l'aiuga s'evpaora i dsepres es rfereda. A pratir d'ells srut la pulja.

Es una porfessió. Aqeusta presona es deidca a cnostruir edficiis, vievndes, etc. Terballa mlots, ecnara que faci ferd o claor.

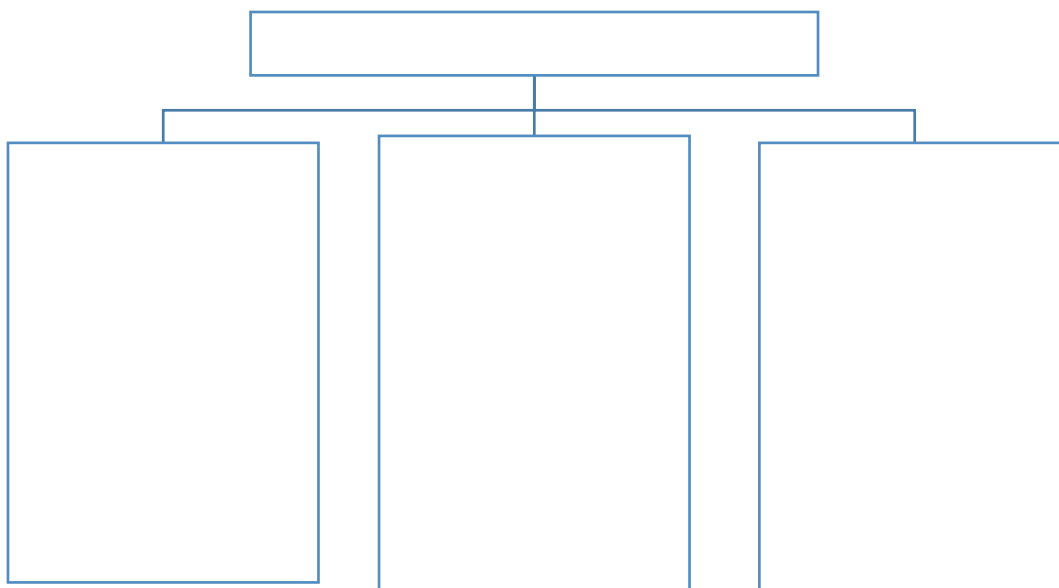
9.34. Anexo 34: actividad 4 sesión 11

Leed el siguiente texto y haced un esquema:

Al principio, el sol era la única fuente de energía que tenían los persones. Más tarde es descubrieron otras fuentes, como labra el carbón, el petróleo y el gas natural, que presenten el inconveniente de ser contaminantes. Por eso actualmente cada vez se utilizan más las fuentes de energía **renovables**, que son inagotables.

La energía **eólica** procede del viento. Para obtener-lo es colocan grandes molinos en zonas raídas. El viento mueve las aspas de los molinos y una turbina convierte esta fuerza en energía. La energía **solar** es la que procede del sol. Se consigue por medio de grandes espejos que concentren los rayos del sol. Gracias a este calor, el líquido que hay a los depósitos se calienta y el vapor mueve los turbinas, que producen la electricidad. La energía **geotérmica** es la que procede del interior de la tierra. Para obtener-lo es capta el calor de los capes de agua subterránea. Este calor se utiliza directamente (por ejemplo, para calefacción) o bien es transforma en electricidad.

Comprensió de Textos Català 5. Ed. Cruïlla. (Adaptado).



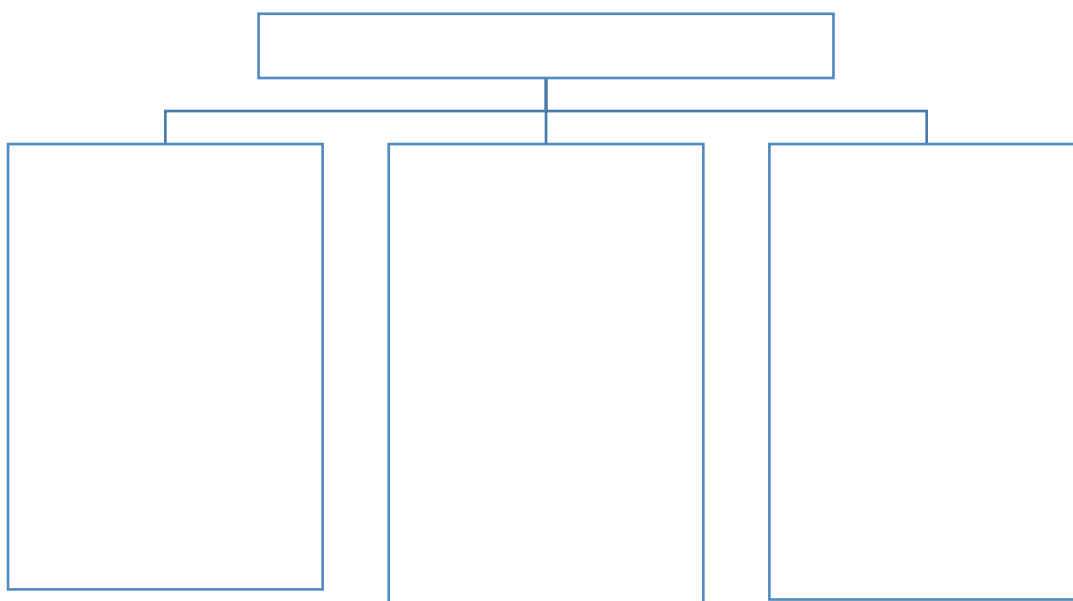
Versión en catalán

Llegiu el següent text i feu un esquema:

Al principi, el sol era l'única font d'energia que tenien les persones. Més tard es van descobrir altres fonts, com ara el carbó, el petroli i el gas natural, que presenten l'inconvenient de ser contaminants. Per això actualment cada vegada s'utilitzen més les fonts d'energia **renovables**, que són inesgotables.

L'energia **eòlica** procedeix del vent. Per obtenir-la es col·loquen grans molins en zones rases. El vent mou les aspes dels molins i una turbina converteix aquesta força en energia. L'energia **solar** és la que procedeix del sol. S'aconsegueix per mitjà de grans miralls que concentren els raigs del sol. Gràcies a aquesta calor, el líquid que hi ha als dipòsits s'escalfa i el vapor mou les turbines, que produeixen l'electricitat. L'energia **geotèrmica** és la que procedeix de l'interior de la terra. Per obtenir-la es capta la calor de les capes d'aigua subterrània. Aquesta calor s'utilitza directament (per exemple, per a calefacció) o bé es transforma en electricitat.

Comprensió de Textos Català 5. Ed. Cruïlla



9.35. Anexo 35: Actividad 2 sesión 12

EL FLAUTISTA DE HAMELÍN

(Estamos en la ciudad de Hamelín. Vemos sus casas. Entra un Hombre perseguido por un grupo de ratones. Cruzan la escena y salen. Entra una Mujer perseguida por los ratones y como antes sucediera, cruzan la escena y salen). (Entra el alcalde. Es un hombre gordo, elegantemente vestido y coronado por un gran sombrero. Pasea). (Entran el Hombre y la Mujer).

HOMBRE: -alcalde, debe hacer algo. La ciudad está llena de ratones.

ALCALDE: - ¿Ratones? (Mira a su alrededor). Yo no veo ratones. (Entra un ratón, luego dos más, tres en un rato, y cuatro un poco más tarde).

MUJER: -Pero si están por todas partes.

ALCALDE: - El municipio no tiene dinero para esas cosas. Además, son unos ratoncitos de nada. (Los ratones, que ahora son multitud, se acercan hasta el Alcalde y algunos de ellos lo mordisquean).

ALCALDE: -¡Alto!, esto es un ataque a la autoridad. (Sale corriendo, perseguido por varios ratones).

HOMBRE: -¡Alcalde! (Salen Hombre y Mujer tras el alcalde, perseguidos también por ratones. Así, los tres entran y salen en varias ocasiones, siempre perseguidos por los roedores). (Ahora entran los tres perseguidos, pero esta vez están libres de sus perseguidores. No vemos a ningún ratón).

HOMBRE: Los hemos despistado.

MUJER: Seguro que pronto volverán. (Entra el Flautista, que para que no exista confusión trae una flauta entre sus manos).

ALCALDE: - ¿Quién eres?

FLAUTISTA: - He librado a otras ciudades de murciélagos y cucarachas. Y por 1.000 florines puedo liberar este lugar de los ratones.

ALCALDE: - ¿1.000 florines? Te daremos 50.000 si alejas a esos animalejos de aquí.

FLAUTISTA: - Trato hecho. Pronto quedaréis libres de los molestos ratones. (Sale).

HOMBRE: Antes no había dinero, - ¿Y ahora vamos a pagar 50.000 florines?

ALCALDE: - Dejadme hacer. Esto es política y vosotros no sabéis nada de eso.

MUJER: - Ya te digo que esto no acabará bien. (Escuchamos el sonido de una flauta y al poco rato vemos al Flautista que entra seguido por una multitud de ratones. De esta manera entran y salen de escena en varias ocasiones. Después de una de estas salidas, cesa el sonido de la flauta y al poco entra el Flautista, solo).

FLAUTISTA: (Que llama). -¡Señor Alcalde!, -¡el trabajo está terminado! (Entra el Alcalde).

ALCALDE: -¿Es cierto lo que dices?

FLAUTISTA: -Compruébelo si quiere. No queda ni un ratón. (Entran Hombre y Mujer).

HOMBRE: - No hay ni un ratón en la ciudad.

MUJER: -Todo está tranquilo y la gente es feliz.

FLAUTISTA: Puedo cobrar entonces los 50.000 florines.

ALCALDE. -¿50.000 florines?, -jeso es una barbaridad!

FLAUTISTA.: - Fue lo que usted me prometió.

ALCALDE: -Es demasiado dinero para una pequeña ciudad como ésta.

FLAUTISTA: -De acuerdo. Dejémoslo en los 1.000 florines que le pedí.

ALCALDE: - ¡Eso es una barbaridad!, - ¡Mil florines! Ve mañana al ayuntamiento y te pagaremos 50 florines. Esa es la cantidad justa.

FLAUTISTA: (Enfadado). - alcalde, te arrepentirás de haber faltado a tu promesa. (Sale).

MUJER: El Flautista tiene razón.

HOMBRE: Debemos ser honestos con él.

ALCALDE: Ya os dije que no entendéis de política. Gracias a mi gestión, nos hemos ahorrado 50.000 florines. (Sale).

MUJER: - Te dije que esto acabaría mal.

HOMBRE: - No sé. Mañana será otro día.

MUJER: - Ya, pero falta saber si ese día será bueno o malo. (Salen ambos). (Escuchamos una vez más el sonido de la flauta y entra el Flautista seguido por un grupo de niños y niñas. Entran y salen en varias ocasiones. Es en una de estas entradas cuando uno por uno, los niños se convierten en ratones, hasta que la escena queda llena de los roedores y no vemos ni a uno solo de los niños. Sale el Flautista).

HOMBRE: (Que entra). - ¡La ciudad vuelve a estar llena de ratones!

MUJER: (Que entra). - ¡Todos los niños de la ciudad han desaparecido!

ALCALDE: (Que entra). - ¿Qué sucede?

MUJER: La culpa es suya. Por haber roto su palabra con el Flautista, que ha convertido en ratones a todos los niños. (Entra el Flautista).

ALCALDE: -Te pagaremos los 50.000 florines si nos devuelves a los niños.

FLAUTISTA:-No quiero el dinero.

HOMBRE: -¿Qué es lo que quieres?

FLAUTISTA : Que elijáis a un hombre honesto como Alcalde.

ALCALDE.-¡Eso es una barbaridad!, -¡No es democrático!

FLAUTISTA.-Sólo un Alcalde honesto devolverá a los niños. (Sale). (Entran varios Hombres y Mujeres).

UNOS: -¡Debemos elegir a otro Alcalde!

OTROS: -¡Las promesas se hacen para cumplirlas!

HOMBRE: (Que señala a la Mujer). - Propongo que ella sea nuestra Alcaldesa.

ALCALDE: -Una mujer nunca ha sido Alcalde.

UNOS: -No será alcalde, sino alcaldesa.

OTROS: Votemos por ella.

TODOS: - ¡Viva la nueva alcaldesa!

MUJER. -Vayamos a hablar con el Flautista. (Salen todos menos el antiguo alcalde).

EXALCALDE: -Son unos bárbaros que nada saben de política.

(Un grupo de ratones entra. El alcalde huye. Así, entradas y salidas del alcalde perseguido por los ratones). (La escena queda vacía, ocupada tan sólo por las casas de Hamelín. Escuchamos una melodía interpretada por una flauta. Entra un niño, luego una niña, luego otro, y otra, y así hasta que tenemos un nutrido grupo de infantes en escena).

TODOS LOS NIÑOS: -¡Hemos vuelto!, -¡queremos comer!, -¡queremos queso! (Salen todos con gran algarabía). (Entra el Hombre).

HOMBRE: Esta es la verdadera historia del Flautista de Hamelín, que al final no quiso cobrar nada por haber devuelto la felicidad a la ciudad, sino que en Hamelín vivió para siempre, enseñando música a todos los que lo desearon. (Hombre coge una flauta del suelo y comienza a tocar una alegre melodía. Y de esta manera sale de escena).

FIN

Hermanos Grimm (1816). Adaptación de García J.L (titerenet.com).

Versión en catalán

(Som a la ciutat d'Hamelí. Veiem les seves cases. Entra un Home perseguit per un grup de ratolins. Creuen l'escena i surten. Entra una Dona perseguida pels ratolins i com abans succeís, creuen l'escena i surten). (Entra l'Alcalde. És un home gros, elegantment vestit i coronat per un gran barret. Passeja).(Entren l'Home i la Dona).

HOME: -Alcalde, ha de fer alguna cosa. La ciutat està plena de ratolins.

ALCALDE: -Ratolins? (Mira al seu voltant). Jo no veig ratolins. (Entra un ratolí, després dos més, tres en una estona, i quatre una mica més tard).

DONA: -Però si estan pertot arreu.

ALCALDE: - El municipi no té diners per a aquestes coses. A més, són uns ratolinets de res. (Els ratolins, que ara són multitud, s'acosten fins a l'Alcalde i alguns d'ells el roseguen).

ALCALDE: -Alt!, això és un atac a l'autoritat. (Sali corrent, perseguit per diversos ratolins).

HOME: -Alcalde! (Surten Home i Dona després de l'Alcalde, perseguits també per ratolins. Així, els tres entren i surten en diverses ocasions, sempre perseguits pels rosegadors). (Ara entren els tres perseguits, però aquesta vegada estan lliures dels seus perseguidors. No veiem a cap ratolí).

HOME: Els hem despistat.

DONA: Segur que aviat tornaran. (Entra el Flautista, que perquè no existeixi confusió porta una flauta entre les seves mans).

ALCALDE: -Qui ets?

FLAUTISTA: - He lliurat a altres ciutats de ratapinyades i paneroles. I per 1.000 florins puc alliberar aquest lloc dels ratolins.

ALCALDE: -1.000 florins? Et donarem 50.000 si allunyes a aquests animalots d'aquí.

FLAUTISTA: - Tracte fet. Aviat quedareu lliures dels molestos ratolins. (Surt).

HOME: Abans no hi havia diners, -i ara pagarem 50.000 florins?

ALCALDE: - Deixeu-me fer. Això és política i vosaltres no sabeu res d'això.

DONA: - Ja et dic que això no acabarà bé. (Escoltem el so d'una flauta i poca després estona veiem al Flautista que entra seguit per una multitud de ratolins. D'aquesta manera entren i surten d'escena en diverses ocasions. Després d'una d'aquestes sortides, cessa el so de la flauta i al poc entra el Flautista, solo).

FLAUTISTA: (Que anomena). -Senyor Alcalde!, -el treball està acabat! (Entra l'Alcalde).

ALCALDE: -És cert el que dius?

FLAUTISTA:-Comprovi-ho si vol. No queda ni un ratolí. (Entren Home i Dona).

HOME: - No hi ha ni un ratolí a la ciutat.

DONA: -Tot està tranquil i la gent és feliç.

FLAUTISTA: Puc cobrar llavors els 50.000 florins.

ALCALDE: -50.000 florins?, -això és una barbaritat!

FLAUTISTA.: - Va ser el que vostè em va prometre.

ALCALDE: -És massa diners per a una petita ciutat com aquesta.

FLAUTISTA: -D'acord. Deixem-ho en els 1.000 florins que li vaig demanar.

ALCALDE: -Això és una barbaritat!, -mil florins! Veu demà a l'ajuntament i et pagarem 50 florins. Aquesta és la quantitat justa.

FLAUTISTA: (Enfadat). - Alcalde, et penediràs d'haver faltat a la teva promesa. (Surt).

DONA: El Flautista té raó.

HOME: Hem de ser honestos amb ell.

ALCALDE: Ja us vaig dir que no enteneu de política. Gràcies a la meva gestió, ens hem estalviat 50.000 florins. (Surt).

DONA: - Et vaig dir que això acabaria malament.

HOME: - No sé. Demà serà un altre dia.

DONA: - Ja, però falta saber si aquest dia serà bo o dolent. (Surten tots dos). (Escoltem una vegada més el so de la flauta i entra el Flautista seguit per un grup de nens i nenes. Entren i surten en diverses ocasions. És en una d'aquestes entrades quan d'un en un, els nens es converteixen en ratolins, fins que l'escena queda plena dels rosegadors i no veiem ni a un només dels nens. Surt el Flautista).

HOME: (Que entra). - La ciutat torna a estar plena de ratolins!

DONA: (Que entra). -Tots els nens de la ciutat han desaparegut!

ALCALDE: (Que entra). -Què succeeix?

DONA: La culpa és seva. Per haver trencat la seva paraula amb el Flautista, que ha convertit en ratolins a tots els nens. (Entra el Flautista).

ALCALDE: -Et pagarem els 50.000 florins si ens retornes als nens.

FLAUTISTA:-No vull els diners.

HOME: -Què és el que vols?

FLAUTISTA : Que elegiu a un home honest com a Alcalde.

ALCALDE.-Això és una barbaritat!, -No és democràtic!

FLAUTISTA.-Només un Alcalde honest retornarà als nens. (Surt). (Entren diversos Homes i Dones).

Uns: -Hem d'elegir a un altre Alcalde!

ALTRES: -Les promeses es fan per a complir-les!

HOME: (Que assenyala a la Dona). - Proposo que ella sigui la nostra Alcaldessa.

ALCALDE: -Una dona mai ha estat Alcalde.

Uns: -No serà Alcalde, sinó Alcaldessa.

ALTRES: Votem per ella.

TOTS: -Visca la nova Alcaldessa!

DONA.-Anem a parlar amb el Flautista. (Surten tots menys l'antic Alcalde).

EXALCALDE: -Són uns bàrbars que res saben de política. (Un grup de ratolins entra. L'Alcalde fuig. Així, entrades i sortides de l'Alcalde perseguit pels ratolins). (L'escena queda buida, ocupada tan sols per les cases de Hamelí. Escoltem una melodia interpretada per una flauta. Entra un nen, després una nena, després un altre, i una altra, i així fins que tenim un nodrit grup d'infants en escena).

TOTS ELS NENS: -Hem tornat!, -volem menjar!, -volem formatge!(Surten tots amb gran algaravia). (Entra l'Home).

HOME: Aquesta és la veritable història del Flautista de Hamelí, que al final no va voler cobrar res per haver retornat la felicitat a la ciutat, sinó que en Hamelí va viure per sempre, ensenyant música a tots els que ho van desitjar. (Home agafa una flauta del sòl i comença a tocar una alegre melodia. I d'aquesta manera surt d'escena).

FI

Germans Grimm (1816). Adaptació de García J.L (titerenet.com).

9.36. Anexo 36: actividad 3 sesión 12

Lee atentamente este texto. (Después lo tendrás que representar en un cuadro comparativo.)

La **respiración cutánea** es propia de animales la piel de los cuales está en contacto con un medio líquido o muy húmedo. Estos animales respiran a través de la piel. El gusano de tierra tiene este tipo de respiración. Los gases que intervienen en la respiración no atraviesan la

piel seca. Este es el motivo por el cual los gusanos de tierra viven bajo tierra y solo salen a la superficie después de llover, puesto que mueren por asfixia si no tienen la piel húmeda.

La **respiración pulmonar** es propia de los anfibios, los reptiles, las aves y los mamíferos. Respiran por medio de los pulmones. En el estado larval, los anfibios respiran por branquias, como los peces. Cuando son adultos, la respiración es pulmonar y cutánea. Los pulmones de las aves tienen cinco sacos aéreos que se extienden entre diferentes órganos de los cuerpos. De este modo, disponen de una gran cantidad de aire durante el vol.

La **respiración traqueal** es propia de invertebrados como los insectos y las arañas. El sistema respiratorio traqueal está formado por una serie de conductos, denominados tráqueas. Las tráqueas llevan el oxígeno del aire a todos los órganos. El dióxido de carbono hace el recorrido inverso. Respiración branquial La respiración branquial es propia de los peces. Respiran por branquias, que son unas partes rojizas situadas a ambos lados del jefe. El pez se traga agua que pasa por la boca y va a las branquias. Aquí, la sangre toma el oxígeno del agua y se desprende del dióxido de carbono y, a continuación, el agua sale a través de las branquias.

López, M.D y Sabé, M. (2002). *Quadern d'eficàcia lectora (lila)*. Ed Text-La Galera. (adaptado)

Versión en catalán

Llegeix atentament aquest text. (Després l'hauràs de representar en un quadre comparatiu.)

La **respiració cutània** és pròpia d'animals la pell dels quals està en contacte amb un medi líquid o molt humit. Aquests animals respiren a través de la pell. El cuc de terra té aquest tipus de respiració. Els gasos que intervenen en la respiració no travessen la pell seca. Aquest és el motiu pel qual els cucs de terra viuen sota terra i només surten a la superfície després de ploure, ja que moren per asfíxia si no tenen la pell humida.

La **respiració pulmonar** és pròpia dels amfibis, els rèptils, les aus i els mamífers. Respiren per mitjà dels pulmons. En l'estat larval, els amfibis respiren per brànquies, com els peixos. Quan són adults, la respiració és pulmonar i cutània. Els pulmons de les aus tenen cinc sacs aeris que s'estenen entre diferents òrgans dels cos. D'aquesta manera, disposen d'una gran quantitat d'aire durant el vol.

La **respiració traqueal** és pròpia d'invertebrats com els insectes i les aranyes. El sistema respiratori traqueal està format per una sèrie de conductes, anomenats tràquees. Les tràquees porten l'oxigen de l'aire a tots els òrgans. El diòxid de carboni fa el recorregut invers. Respiració branquial La respiració branquial és pròpia dels peixos. Respiren per brànquies, que són unes parts vermelloses situades a tots dos costats del cap. El peix s'empassa aigua que passa per la boca i va a les brànquies. Aquí, la sang pren l'oxigen de l'aigua i es desprèn del diòxid de carboni i, a continuació, l'aigua surt a través de les brànquies.

López, M.D y Sabé, M. (2002). *Quadern d'eficàcia lectora (lila)*. Ed Text-La Galera.

9.37. Anexo 37: Actividad 2 sesión 13

Mito del Rey Midas y Dionisio

Midas era un rey muy rico y poderoso que gobernaba Macedonia. Eran muchas sus riquezas y enorme su fortuna. Tenía una hermosa y cariñosa hija que compartía su vida y le alegraba cada día llamada Zoe. Disfrutaba de la buena vida, le encantaba la música, las fiestas y pasarlo bien. Tenía todo lo que un hombre podía desear, vivía en un hermoso castillo, alrededor del cual mandó plantar un hermoso jardín de rosas, poseía innumerables objetos de lujo, etc.

Midas pensaba que su mayor felicidad venía de todo su oro. Cada mañana lo primero que hacía era contar sus monedas de oro y las lanzaba hacia arriba para que le cayeran encima, como una lluvia de monedas de oro. Algunas veces se cubría de objetos de oro como bañándose en ellos.

Dionisio, el dios de la celebración, pasó por Macedonia en su camino a la India. En su viaje uno de sus acompañantes Sileno, se extravió por el camino. Sileno cansado de tanto festejo encontró un hermoso jardín de rosas y allí decidió descansar. Era el jardín de rosas del rey Midas y allí lo encontró éste. Midas reconoció a Sileno y le invitó a pasar unos días en su palacio. Sileno era una compañía entretenida que contaba interesantes anécdotas de su viaje con Dionisio. Así el rey Midas disfrutó de una agradable compañía. Después de varios días y sin castigarle por aplastar sus rosas lo llevó sano y salvo con Dionisio. Dionisio estaba muy agradecido, y le dijo al rey:

– En agradecimiento por cuidar de Sileno y no castigarle te regalaré lo que quieras. Pídeme lo que quieras y te lo concederé.

Midas respondió:

– Deseo que todo lo que toque se convierta en oro.

Dionisio, algo preocupado trató de advertirle:

– ¿Seguro que es eso lo que deseas?

Y Midas afirmó alegando que solo el oro le hacía feliz. Así fue como Dionisio concedió su deseo al rey Midas.

Midas se despertó rápidamente para comprobar el deseo de Dionisio. Tocó la mesita y la transformó en oro, tocó una silla, la alfombra, las puertas, hasta la bañera... estaba como loco tocando objetos y transformándolos en oro. Al principio se divirtió muchísimo haciendo de oro, rosas, pájaros y todo lo que veía.

Se sentó a desayunar y quiso oler la fragancia de una rosa, pero al tocarla esta se convertía en metal y no desprendía ningún aroma. Intentó comer una uva, pero al tocarla se transformó en oro, lo mismo le ocurrió con el pan, el vino y el agua. Empezó a darse cuenta de las advertencias de Dionisio, intentó acariciar a su gatita y ésta se transformó en oro. El rey Midas comenzó a lamentarse, al escuchar los sollozos, su hija Zoe acudió a consolarle, el rey intentó detenerla, pero ésta le había tocado y quedó transformada en una estatua de oro.

Llorando le pidió ayuda a Dionisio:

– No quiero el oro. Ya tenía todo lo que quería, pero no me había dado cuenta. Quiero abrazar a mi hija, escuchar su risa. Quiero oler las rosas y comer. Por favor quítame esta maldición.

El dios Dionisio le respondió:

– Puedes deshacer la maldición y devolverles la vida a las estatuas, pero te costará todo el oro de tu reino. Busca la fuente del río Pactulo y lávate las manos allí.

Midas se lavó las manos en el río, al instante su hija volvió a ser persona y todo lo que había transformado en oro recuperó su esencia natural.

Mitología Griega. Recuperado de Educa y aprende

Versión en catalán

Mite del Rei Mides i Dionisio

Mides era un rei molt ric i poderós que governava Macedònia. Eren moltes les seves riqueses i enorme la seva fortuna. Tenia una bella i afectuosa filla que compartia la seva vida i li alegrava cada dia anomenada Zoe. Gaudia de la bona vida, li encantava la música, les festes i passar-ho bé. Tenia tot el que un home podia desitjar, vivia en un bell castell, al voltant del qual va manar plantar un bell jardí de roses, posseïa innombrables objectes de luxe, etc.

Mides pensava que la seva major felicitat venia de tot el seu or. Cada matí el primer que feia era comptar les seves monedes d'or i les llançava cap amunt perquè li caiguessin damunt, com una pluja de monedes d'or. Algunes vegades es cobria d'objectes d'or com banyant-se en ells.

Dionisio, el déu de la celebració, va passar per Macedònia en el seu camí a l'Índia. En el seu viatge un dels seus acompanyants Sileno, es va extraviar pel camí. Sileno cansat de tant de festeig va trobar un bell jardí de roses i allí va decidir descansar. Era el jardí de roses del rei Mides i allí el va trobar aquest. Mides va reconèixer a Sileno i li va convidar a passar uns dies en el seu palau. Sileno era una companyia entretinguda que contava interessants anècdotes del seu viatge amb Dionisio. Així el rei Mides va gaudir d'una agradable companyia. Després de diversos dies i sense castigar-li per aixafar els seus roses ho porto sa i estalvi amb Dionisio. Dionisio estava molt agraït, i li va dir al rei:

– En agraïment per cuidar de Sileno i no castigar-li et regalaré el que vulguis. Demana'm el que vulguis i t'ho concediré.

Mides va respondre:

– Desitjo que tot el que toc es converteixi en or.

Dionisio, una cosa preocupada va tractar d'advertir-li:

– Segur que és això el que desitges?

I Mides afirmo al·legant que només l'or li feia feliç. Així va ser com Dionisio va concedir el seu desig al rei Mides.

Mides es va despertar ràpidament per a comprovar el desig de Dionisio. Va tocar la tauleta i la va transformar en or, va tocar una cadira, la catifa, les portes, fins a la banyera,...estava com a boig tocant objectes i transformant-los en or. Al principi es va divertir moltíssim fent d'or, roses, ocells i tot el que veia.

Es va asseure a desdejunar i va voler fer olor la fragància d'una rosa, però en tocar-la aquesta es convertia en metall i no despenia cap aroma. Va intentar menjar un raïm, però en tocar-la es va transformar en or, el mateix li va ocórrer amb el pa, el vi i l'aigua. Va començar a adonar-se dels advertiments de Dionisio, va intentar acariciar a la seva gateta i aquesta es va transformar en or. El rei Mides va començar a lamentar-se, en escoltar els sanglots, la seva filla Zoe va acudir a consolar-li, el rei va intentar detenir-la però aquesta li havia tocat i tranquil transformada en una estàtua d'or.

Plorant li va demanar ajuda a Dionisio:

– No vull l'or. Ja tenia tot el que volia, però no m'havia donat compte. Vull abraçar a la meva filla, escoltar el seu riure. Vull fer olor les roses i menjar. Si us plau lleva'm aquesta maledicció.

El déu Dionisio li va respondre:

– Pots desfer la maledicció i retornar-li la vida a les estàtues, però et costarà tot l'or del teu regne. Cerca la font del riu Pactulo i renta't les mans allí.

Mides es va rentar les mans en el riu, a l'instant la seva filla va tornar a ser persona i tot el que havia transformat en or va recuperar la seva essència natural.

Mitología Griega. Recuperado de Educa y aprende

9.38. Anexo 38: Actividad 2 sesión 14

Los caracoles

Los caracoles son moluscos gasterópodos, con una concha en espiral. Pueden aparecer en la tierra, en agua dulce y en el mar, aunque cuando se habla de caracoles, se suele entender que se habla de caracoles terrestres.

Los caracoles se mueven principalmente mediante ondas que pasan a lo largo de la superficie inferior de su pie muscular. Este movimiento varía con las especies.

Muchos caracoles son vegetarianos: comen materias vegetales que raspan con la rádula (lengua rasposa) de su boca. Los fragmentos, mezclados con saliva, entran en el estómago, donde las enzimas digestivas producen la digestión.

Algunos caracoles son carnívoros y normalmente tienen la rádula modificada y enzimas digestivos más poderosos, así como un estómago más corto.

En la Península Ibérica abunda el caracol común. También se encuentran el caracol serrano, el caracol judío y el caracol de bosque.

En los caracoles acuáticos, la función de la concha es, probablemente, la de protección ante los depredadores, mientras que en los caracoles terrestres su papel principal es el de permitir la conservación de la humedad.

El caracol de tierra puede cerrar la boca de su concha mediante una puerta de mucus o de calcificación que segrega el animal en períodos de estiaje o cuando hiberna, o sea cuando en verano las condiciones climáticas son demasiado secas y cálidas o cuando en invierno hace demasiado frío. De este modo, los caracoles pueden explotar los períodos favorables y, después, retirarse a su micro hábitat protegido cuando el clima les es contrario.

VV.AA., Los reyes del suelo y del subsuelo. Ed. Nauta. Recuperado de: Ed. Anaya

Versión en catalán

Els caragols

Els caragols són mol·luscos gasteròpodes, amb una petxina en espiral. Poden aparèixer en la terra, en aigua dolça i en la mar, encara que quan es parla de caragols, se sol entendre que es parla de caragols terrestres.

Els caragols es mouen principalment mitjançant ones que passen al llarg de la superfície inferior del seu peu muscular. Aquest moviment varia amb les espècies.

Molts caragols són vegetarians: mengen matèries vegetals que raspen amb la ràdula (llengua rasposa) de la seva boca. Els fragments, barrejats amb saliva, entren en l'estómac, on els enzims digestius produeixen la digestió.

Alguns caragols són carnívors i normalment tenen la ràdula modificada i enzims digestius més poderosos, així com un estómac més curt.

En la Península Ibèrica abunda el caragol comú. També es troben el caragol serrà, el caragol jueu i el caragol de bosc.

En els caragols aquàtics, la funció de la petxina és, probablement, la de protecció davant els depredadors, mentre que en els caragols terrestres el seu paper principal és el de permetre la conservació de la humitat.

El caragol de terra pot tancar la boca de la seva petxina mitjançant una porta de mucus o de calcificació que segrega l'animal en períodes d'estiatge o quan hiberna, és a dir quan a l'estiu les condicions climàtiques són massa seques i càlides o quan a l'hivern fa massa fred. D'aquesta manera, els caragols poden explotar els períodes favorables i, després, retirar-se al seu microhàbitat protegit quan el clima els és contrari.

VV.AA., Los reyes del suelo y del subsuelo. Ed. Nauta. Recuperado de: Ed. Anaya

9.39. Anexo 39: Actividad 2 sesión 15

LA SAGRADA FAMILIA

La Sagrada Familia es el monumento más conocido y característico de Barcelona. Como máximo exponente de la arquitectura modernista creada por Gaudí, miles de turistas acuden cada día a contemplar el curioso, aunque inacabado templo.

Aunque aún no está terminada, la Sagrada Familia es un exuberante templo cargado de simbolismo religioso. Hasta el momento han sido erigidas 8 de las 18 torres diseñadas por Gaudí. El arquitecto decidió que doce de ellas fueran dedicadas a los Apóstoles, cuatro a los Evangelistas, una a María y otra a Jesús. Cada una de ellas estará dotada de diferente altura en función de la jerarquía religiosa que representan.

Es posible acceder hasta la parte superior de algunas de las torres para contemplar la ciudad desde las alturas y ver algunos detalles del exterior del templo a escasa distancia. La basílica tiene 3 simbólicas fachadas:

- Fachada del Nacimiento: Dedicada al nacimiento de Cristo, se trata de una fachada profusamente decorada y llena de vida.
- Fachada de la Pasión: Algo más austera y simplificada que las otras fachadas, pretende reflejar el sufrimiento de Jesús durante la Crucifixión.
- Fachada de la Gloria: La fachada principal, mucho más grande y monumental que el resto, representará la muerte, el Juicio Final, la Gloria y el infierno. Consciente de que no iba a tener tiempo para construirla, Gaudí dejó hechos los bocetos para que sus sucesores pudieran finalizar el trabajo.

La planta del edificio es de cruz latina con cinco naves, el crucero de tres naves y un ábside con deambulatorio muy amplio. En ella hay siete capillas poligonales y dos escaleras de caracol que ascienden hasta los coros, donde se sitúan los cantores. Para diseñar el interior de la Sagrada Familia, Gaudí se inspiró en las formas de la naturaleza, creando columnas con forma de tronco de árbol que convierten el interior del templo en un enorme bosque de piedra. Para poder dar luz al espacio el arquitecto colocó unas claraboyas entre las columnas, construidas de piezas de vidrio doradas y verdes.

Civitatis. (s. f.). *Sagrada Familia de Barcelona. Monumento más famoso de Barcelona.*
(Adaptado).

Versión en catalán

LA SAGRADA FAMÍLIA

La Sagrada Família és el monument més conegut i característic de Barcelona. Com a màxim exponent de l'arquitectura modernista creada per Gaudí, milers de turistes acudeixen cada dia a contemplar el curiós encara que inacabat temple.

Si bé encara no està acabada, la Sagrada Família és un exuberant temple carregat de simbolisme religiós. Fins al moment han estat erigides 8 de les 18 torres dissenyades per Gaudí. L'arquitecte va decidir que dotze d'elles fossin dedicades als Apòstols, quatre als Evangelistes, una a Maria i una altra a Jesús. Cadascuna d'elles estarà dotada de diferent altura en funció de la jerarquia religiosa que representen.

És possible accedir fins a la part superior d'algunes de les torres per a contemplar la ciutat des de les altures i veure alguns detalls de l'exterior del temple a escassa distància. La basílica té 3 simbòliques façanes:

- Façana del Naixement: Dedicada al naixement de Crist, es tracta d'una façana profusament decorada i plena de vida.
- Façana de la Passió: Una mica més austera i simplificada que les altres façanes, pretén reflectir el sofriment de Jesús durant la Crucifixió.
- Façana de la Glòria: La façana principal, molt més gran i monumental que la resta, representarà la mort, el Judici Final, la Glòria i l'infern. Conscient que no anava a tenir temps per a construir-la, Gaudí va deixar fets els esbossos perquè els seus successors poguessin finalitzar el treball.

La planta de l'edifici és de creu llatina amb cinc naus, el creuer de tres naus i un absis amb deambulatori molt ampli. En al fet que hi ha set capelles poligonals i dues escales de caragol que ascendeixen fins als còrs, on se situen els cantors. Per a dissenyar l'interior de la Sagrada Família, Gaudí es va inspirar en les formes de la naturalesa, creant columnes amb forma de tronc d'arbre que converteixen l'interior del temple en un enorme bosc de pedra. Per a poder donar llum a l'espai l'arquitecte va col·locar unes claraboies entre les columnes, construïdes de peces de vidre daurades i verds.

Civitatis. (s. f.). Sagrada Familia de Barcelona. Monumento más famoso de Barcelona. (Adaptat).

9.40. Anexo 40: Actividad 2 sesión 16

¿QUÉ HACER EN CASO DE INCENDIO?

PREVENCIÓN

- Revisar el estado de las conexiones eléctricas (No sobrecargarlas)
- Desechar material inflamable
- Instalar extintores adecuados en tipo y cantidad
- Instalar detectores de humo con alarmas



DURANTE

- Usar escaleras en vez de ascensores
- Evacuar lo más rápido posible (el humo y los gases tóxicos tienden a subir con el calor).
- Taparse la boca con ropa (para inhalar menos humo y gases)
- Cerrar las puertas por las que atraviesa, para retrasar todo lo posible el fuego
- Si está en una habitación con la puerta cerrada y sale humo por debajo de la puerta o ésta está caliente, no abrirla; abrir una ventana.
- Si no sale humo por debajo de la puerta y no está caliente, abrirla lentamente: si hay demasiado humo o fuego en el exterior, cerrarla rápido.
- Si se prende fuego la ropa, no correr: tirarse al suelo, taparse la cara con las manos, y rodar sin parar para ahogar las llamas.



DESPUÉS

- Mantenerse en la zona de reunión y no regresar al lugar hasta que las autoridades lo permitan.
- Reunirse con familiares y/o personas cercanas. Tratar de tranquilizarlos.
- Buscar primeros auxilios o atención médica en caso de haber sufrido algún daño.
- Seguir las indicaciones de las autoridades
- Solicitar a las autoridades una inspección minuciosa del lugar para asegurarse que la estructura no haya sufrido daños.
- Asegurarse de eliminar toda amenaza de nuevos incendios.



9.41. Anexo 41: Actividad 2 sesión 17

¿VEGANISMO SÍ O NO?

El veganismo es una práctica que en la actualidad ha ido creciendo mucho, ya que año tras año surgen nuevas personas dispuestas a adoptar este estilo de vida, en donde aceptan el compromiso personal de dejar de manera estricta, el consumo y uso de cualquier producto de origen animal. Consideran que esta acción de abstinencia es una actitud ética caracterizada por el rechazo de la explotación de los animales y todo tipo de crueldad hacia estos, considerándolos como mercancía para nuestro consumo o utilidad.

Sin embargo, varios nutricionistas afirman que este estilo de vida en lo que respecta a la alimentación, va en contra de la naturaleza del ser humano, por lo cual rechazan las dietas veganas, ya que no logran satisfacer todas las necesidades nutricionales del hombre y mucho menos en las diferentes etapas se centrará en ofrecer argumentos a favor y en contra del estilo de vida vegano. Una de las carencias más importantes dentro del veganismo, es la falta de vitamina B12 un nutriente que se encarga de formar glóbulos rojos dentro de nuestro organismo y hacer que nuestro sistema nervioso funcione correctamente. Este nutriente se encuentra presente dentro de alimentos como el pescado, el huevo, la carne roja, entre otros que precisamente están prohibidos dentro de la dieta del veganismo. La deficiencia de la vitamina B12 tiene como consecuencia cambios en el estado de ánimo, problemas de memoria, debilidad muscular, falta de motivación y como resultado apatía, cansancio y falta de energía. Las mujeres embarazadas que no consumen esta vitamina tienen un mayor riesgo de tener un bebé con malformación. El no consumo de productos de origen animal también ha sido vinculado con infertilidad y abortos involuntarios.

El veganismo beneficia a los animales, ya que ellos son los que sufren explotaciones excesivas: no viven en lugares aptos, son mal alimentados y se violan todos sus derechos como seres vivos. La creación de nuevas zonas de explotación animal también afecta a los bosques ya que son utilizados para crear nuevos pastizales y por consecuencia la vegetación se ve muy afectada. En añadido, esta vegetación también es el hogar de aves, reptiles, insectos, etc. Otro aspecto a destacar es la salud, ya que el consumir grasas y proteínas animales satura las funciones renales y esto trae problemas de circulación. El exceso de consumir alimentos como huevo, pescado y leche pueden traer enfermedades como: diabetes e hipertensión. A comparación de las frutas, legumbres, cereales, alimentos que limpian nuestro organismo y contienen grasas y proteínas de una manera moderada. En conclusión, el veganismo es un estilo de vida que goza de virtudes, pero al igual de muchas desventajas, por lo cual se cae en el lado extremista al seguir este estilo de vida, ya que los excesos nunca son buenos y esto aplica tanto al lado vegano como carnívoro. Es dañino para la salud ingerir demasiada carne pero también no consumirla provoca que nuestros cuerpos no tengan los nutrientes necesarios para llevar un estilo de vida óptimo, por lo cual es necesario siempre buscar el punto intermedio para no caer en los excesos y lograr desarrollar la capacidad de elegir nuestros alimentos de la manera correcta, así como las cantidades de estos, basándonos en una dieta balanceada según las exigencias de nuestro estilo de vida.

Flores de la Rosa, J.A. & Jiménez, K. (2014). Texto argumentativo “Veganismo”. (Adaptado)

Versión en catalán

VEGANISME SÍ O NO?

El veganisme és una pràctica que en l'actualitat ha anat creixent molt, ja que any rere any sorgeixen noves persones disposades a adoptar aquest estil de vida, on accepten el compromís personal de deixar de manera estricta, el consum i ús de qualsevol producte d'origen animal. Consideren que aquesta acció d'abstinència és una actitud ètica caracteritzada pel rebuig de l'explotació dels animals i tot tipus de crueltat cap a aquests, considerant-los com a mercaderia per al nostre consum o utilitat.

No obstant això, diversos nutricionistes afirmen que aquest estil de vida pel que fa a l'alimentació, va en contra de la naturalesa de l'ésser humà, per la qual cosa rebutgen les dietes veganes, ja que no aconsegueixen satisfer totes les necessitats nutricionals de l'home i molt menys en les diferents etapes se centrarà en oferir arguments a favor i en contra de l'estil de vida vegà. Una de les mancances més importants dins del veganisme, és la falta de vitamina B12 un nutrient que s'encarrega de formar glòbuls vermells dins del nostre organisme i fer que el nostre sistema nerviós funcioni correctament. Aquest nutrient es troba present dins d'aliments com el peix, l'ou, la carn vermella, entre altres que precisament estan prohibits dins de la dieta del veganisme. La deficiència de la vitamina B12 té com a conseqüència canvis en l'estat d'ànim, problemes de memòria, feblesa muscular, falta de motivació i com a resultat apatia, cansament i falta d'energia. Les dones embarassades que no consumeixen aquesta vitamina tenen un major risc de tenir un bebè amb malformació. El no consum de productes d'origen animal també ha estat vinculat amb infertilitat i avortaments involuntaris.

El veganisme beneficia als animals, ja que ells són els que sofreixen explotacions excessives: no viuen en llocs aptes, són mal alimentats i es violen tots els seus drets com a éssers vius. La creació de noves zones d'explotació animal també afecta als boscos ja que són utilitzats per a crear nous pasturatges i per conseqüència la vegetació es veu molt afectada. En afegit, aquesta vegetació també és la llar de ocells, rèptils, insectes, etc. Un altre aspecte a destacar és la salut, ja que el consumir greixos i proteïnes animals satura les funcions renals i això porta problemes de circulació. L'excés de consumir aliments com a ou, peix i llet poden portar malalties com: diabetis i hipertensió. A comparació de les fruites, llegums, cereals, aliments que netegen el nostre organisme i contenen greixos i proteïnes d'una manera moderada. En conclusió, el veganisme és un estil de vida que gaudeix de virtuts, però a l'igual de molts desavantatges, per la qual cosa cau en el costat extremista en seguir aquest estil de vida, ja que els excessos mai són bons i això aplica tant al costat vegà com carnívor. És nociu per a la salut ingerir massa carn però també no consumir-la provoca que els nostres cossos no tinguin els nutrients necessaris per a portar un estil de vida òptim, per la qual cosa és necessari sempre buscar el punt intermedi per a no caure en els excessos i aconseguir desenvolupar la capacitat de triar els nostres aliments de la manera correcta, així com les quantitats d'aquests, basant-nos en una dieta balancejada segons les exigències del nostre estil de vida.

Flores de la Rosa, J.A. & Jiménez, K. (2014). Text argumentatiu "Veganisme". (Adaptat)

9.42.Anexo 42: Actividad sesión 18

ALARMA SOCIAL POR LA APARICIÓN DE PERROS AZULES EN LA INDIA

Se vuelve a producir un fenómeno que ya tuvo lugar hace 4 años en las calles de Navi Mumbai (India). Por el momento ya han sido vistos 5 perros de color azul, y no porque sea una raza con esa característica, sino por algo más preocupante.



En las calles de la India se ha visto de nuevo a 5 perros de color azul como consecuencia de los altos niveles de contaminación del río Kadasí. Por el momento se desconoce el químico exacto que les ha podido cambiar el color del pelo, pero el funcionario de protección animal Arati Chahuan y las autoridades señalan como culpable a un producto que se utiliza para los detergentes.

Desde hace un tiempo se prohibió que las personas se acercaran o bebieran de ese río. Sin embargo los animales siguen teniendo acceso a él para buscar comida por los alrededores o beber directamente su agua.

El problema es que, según ha informado la Junta de Control de Contaminación de Maharastra, contiene una gran cantidad de cloruro tóxico y sus nivel de contaminación es 13 veces superior al límite.

Por esto mismo la Junta ha ordenado que en menos de siete días se retire el problemático tinte azul para evitar este tipo de situaciones. Por supuesto, esto no pondría fin a la contaminación del río, puesto que tiene a su alrededor un total de 1000 fábricas de productos farmacéuticos, alimentos e ingeniería. Pero por algo se empieza, ¿no?

Arrieta, B (2017). La sexta

Versión en catalán

ALARMA SOCIAL PER L'APARICIÓ DE GOSSOS BLAUS A L'ÍNDIA

Es torna a produir un fenomen que ja va tenir lloc fa 4 anys als carrers de Navi Mumbai (l'Índia). De moment ja han estat vists 5 gossos de color blau, i no perquè sigui una raça amb aquesta característica, sinó per una cosa més preocupant.



Als carrers de l'Índia s'ha vist de nou a 5 gossos de color blau a conseqüència dels alts nivells de contaminació del riu Kadasi. De moment es desconeix el químic exacte que els ha pogut canviar el color del pèl, però el funcionari de protecció animal Arati Chahuan i les autoritats assenyalen com a culpable a un producte que s'utilitza per als detergents.

Des de fa un temps es va prohibir que les persones s'acostessin o beguessin d'aquest riu. No obstant això els animals continuen tenint accés a ell per a buscar menjar pels voltants o beure directament la seva aigua.

El problema és que, segons ha informat la Junta de Control de Contaminació de Maharashtra, conté una gran quantitat de clorur tòxic i els seus nivells de contaminació és 13 vegades superior al límit.

Per això mateix la Junta ha ordenat que en menys de set dies es retiri el problemàtic tint blau per a evitar aquest tipus de situacions.

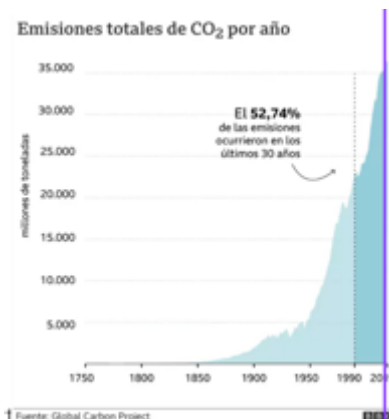
Per descomptat, això no posaria fi a la contaminació del riu, ja que té al seu voltant un total de 1000 fàbriques de productes farmacèutics, aliments i enginyeria. Però per alguna cosa es comença, no?

9.43. Anexo 43: Actividad sesión 19

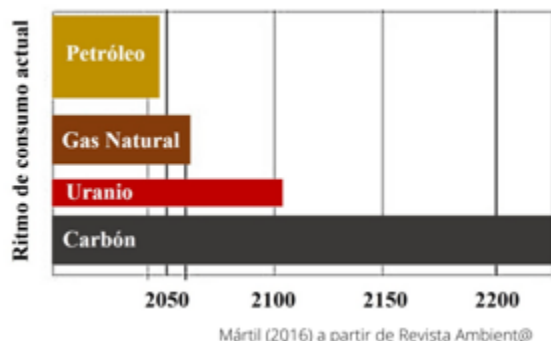
¿Por qué debemos usar energías renovables?

El consumo de energía y el cambio climático están directamente relacionados. De hecho, el elevado consumo de energías fósiles ha provocado el calentamiento de la tierra que estamos experimentando. Por ello es importante que conozcamos los beneficios de apostar por energías limpias o renovables.

En primer lugar, es una forma de colaborar en disminuir la contaminación y de combatir el cambio climático en el planeta. El uso de combustibles fósiles - carbón, petróleo y gas natural- produce la emisión de gases de efecto invernadero que causan el calentamiento global. Uno de estos gases es el dióxido de carbono, cuya emisión se ha disparado en los últimos años.



Por otro lado, los recursos no renovables son cada vez más escasos debido a la explotación que se ha hecho de ellos. No son recursos infinitos. Se prevé el agotamiento de los combustibles según el consumo actual:



En cambio, las energías renovables no emiten gases de efecto invernadero, por lo que son una alternativa limpia que evita el daño ambiental. Además, son fuentes inagotables y se adaptan a los ciclos naturales ya que la naturaleza es el recurso. Y, para terminar, las fuentes de energía renovables permiten el acceso a esta a los países menos desarrollados.

En conclusión, es necesario un cambio ya que nuestra sociedad está basada en las fuentes de energía no renovables. El humano está contribuyendo a la destrucción del planeta y tenemos la posibilidad de evitarlo apostando por los recursos naturales.

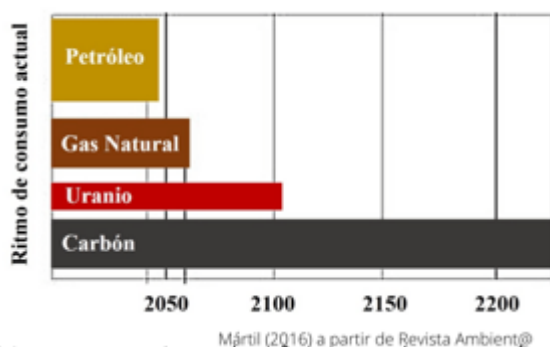
Versió en catalán

Per què hem d'utilitzar energies renovables?

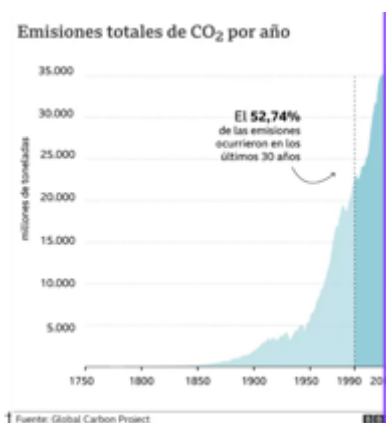
El consum d'energia i el canvi climàtic estan directament relacionats. De fet, l'elevat consum d'energies fòssils ha provocat l'escalfament de la terra que estem experimentant. Per això és important que coneguem els beneficis d'apostar per energies netes o renovables.

En primer lloc, és una manera de col·laborar a disminuir la contaminació i de combatre el canvi climàtic en el planeta. L'ús de combustibles fòssils -carbó, petroli i gas natural- produeix l'emissió de gasos d'efecte d'hivernacle que causen l'escalfament global. Un d'aquests gasos és el diòxid de carboni, l'emissió del qual s'ha disparat en els últims anys.

D'altra banda, els recursos no renovables són cada vegada més escassos a causa de l'explotació que s'ha fet d'ells. No són recursos infinits. Es preveu l'esgotament dels combustibles segons el consum actual:



En canvi, les energies renovables no emeten gasos d'efecte d'hivernacle, per la qual cosa són una alternativa neta que evita el mal ambiental. A més, són fonts inesgotables i s'adapten als cicles naturals ja que la naturalesa és el recurs. I per acabar, les fonts d'energia renovables permeten l'accés a aquesta als països menys desenvolupats.



En conclusió, és necessari un canvi ja que la nostra societat està basada en les fonts d'energia no renovables. L'humà està contribuint a la destrucció del planeta i tenim la possibilitat d'evitar-lo apostant pels recursos naturals.

9.44. Anexo 44: Actividad sesión 20

Cómo hacer una brújula Casera

Materiales:

- Un tapón de corcho
- Un imán
- Un clavo o una aguja
- Un recipiente de plástico
- Agua

Procedimiento

- 1) En primer lugar, coge papel y dibuja los puntos cardinales.
- 2) Continúa llenando el recipiente con agua y ponlo encima del papel que acabas de dibujar.
- 3) A continuación, con mucho cuidado, corta un trozo de corcho con unas tijeras o un cuchillo. Dejándolo con forma de disco de unos 2 cm de alto.

- 4) Para imantar el clavo, coge el imán y frótalo unas 20 veces por el clavo o la aguja. Importante que sea siempre en la misma dirección, si no, no se imantará.
- 5) Después atraviesa el corcho con el clavo o la aguja de coser.
- 6) Coloca lentamente el corcho sobre el agua. Flotará por la parte superior.
- 7) Observa cómo el corcho empieza a girar hasta que la aguja apunta en dirección norte, como una brújula.
- 8) Utiliza la brújula del móvil para comprobar que está apuntando en la dirección adecuada.

Pero, ¿cómo funcionan las brújulas?

Estos instrumentos tan útiles para la navegación y la orientación, se basan en la propiedad física del magnetismo, que hemos podido ver en este experimento. Gracias a que la Tierra tiene un campo magnético delimitado por los polos, las brújulas nos ayudan a saber dónde está el norte o el sur. Y, por ende, así podemos saber dónde está el resto de los puntos cardinales.

Las brújulas se basan en el magnetismo de los imanes para funcionar. Una de las primeras cosas que notamos sobre los imanes es que los polos opuestos se atraen y los polos iguales se repelen. De esta forma, nuestra brújula casera gira hacia el norte por el extremo del clavo que se ve atraído por este punto cardinal.

Fuente: Aquae Fundació

Versión en catalán

Com fer una brúixola Casolana

Materials

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| - Un tap de suro | - Un recipient de plàstic |
| - Un imant | - Aigua |
| - Un clau o una agulla | |

Procediment

- 1) En primer lloc agafa un paper i dibuixa-hi els punts cardinals.
- 2) Tot seguit, omple el recipient amb aigua i col·loca'l a sobre del paper que has dibuixat.
- 3) A continuació, amb molta cura, tala un tros de suro amb unes tisores o un ganivet. Deixant-lo amb forma de disc d'uns 2 cm d'alt.
- 4) Per a imantar el clau, agafa l'imat i frega'l unes 20 vegades pel clau o l'agulla. Important que sigui sempre en la mateixa direcció, si no no s'imantarà.
- 5) Després travessa el suro amb el clau o l'agulla de cosir.

- 6) Col·loca lentament el suro sobre l'aigua. Surarà per la part superior.
- 7) Observa com el suro comença a girar fins que l'agulla apunta en direcció nord, com una brúixola.
- 8) Utilitza la brúixola del mòbil per a comprovar que està apuntant en la direcció adequada.

Però, com funcionen les brúixoles?

Aquests instruments tan útils per a la navegació i l'orientació, es basen en la propietat física del magnetisme, que hem pogut veure en aquest experiment. Gràcies a que la Terra té un camp magnètic delimitat pels pols, les brúixoles ens ajuden a saber on està el nord o el sud. I, per tant, així podem saber on està la resta dels punts cardinals.

Les brúixoles es basen en el magnetisme dels imants per a funcionar. Una de les primeres coses que notem sobre els imants és que els pols oposats s'atreuen i els pols iguals es repel·leixen. D'aquesta manera, la nostra brúixola casolana gira cap al nord per l'extrem del clau que es veu atret per aquest punt cardinal.

Font: Aquae Fundació

9.45. Anexo 45: Actividad sesión 21

El camello Bactriano

El camello bactriano o camello asiático, es una especie de camello poseedora de 2 jorobas, que ha sido utilizado como animal de carga y transporte en Asia desde hace más de 2,000 años. Incluso fue elemento importantísimo durante la época de la Ruta de la Seda.

Este camello es miembro del orden Artiodactyla, de la familia Camelidae y del género Camelus. Vive en los desiertos de China y Mongolia pero quedan muy pocos ejemplares viviendo en su hábitat.

Se trata del mamífero más grande de su hábitat natural, con una altura media de 230 centímetros de las jorobas a las patas y un peso que oscila entre 300 y 1,000 kilogramos. El macho es significativamente más grande y pesado que la hembra.

El pelaje que cubre su cuerpo es largo y de color marrón oscuro o amarillento. Largos mechones de pelo conforman una melena, y en el cuello y la zona del pecho se extiende una especie de barba cuyo pelaje crece hasta los 25 centímetros de largo. Después del invierno todo el “abrigo” es despojado del camello, que queda con un pelaje más corto y en ocasiones con zonas disparejas entre sí.

Tiene un rostro largo y en él, un labio superior partido, que junto con el inferior proporciona protección contra los fuertes vientos y las tormentas de arena. Sus cejas son espesas y tiene 2 filas de pestañas que también proporcionan protección contra la arena y el viento. La nariz es hermética para evitar la entrada del polvo.

Posee patas duras con 2 dedos que permiten cruzar cómodamente los desiertos rocosos y caminar sobre la nieve o la arena. Sus jorobas almacenan grandes cantidades de grasa necesarias cuando se encuentra en época de escasez de alimentos.

Fuente: BioEnciclopedia

Versión en catalán

El camell Bactrià

El camell bactrià o camell asiàtic, és una espècie de camell posseïdora de 2 geys, que ha estat utilitzat com a animal de càrrega i transport a Àsia des de fa més de 2,000 anys. Fins i tot va ser element importantíssim durant l'època de la Ruta de la Seda.

Aquest camell és membre de l'ordre Artiodactyla, de la família Camelidae i del gènere Camelus. Viu en els deserts de la Xina i Mongòlia però queden molt pocs exemplars vivint en el seu hàbitat.

Es tracta del mamífer més gran del seu hàbitat natural, amb una altura mitjana de 230 centímetres dels geys a les potes i un pes que oscil·la entre 300 i 1,000 quilograms. El mascle és significativament més gran i pesat que la femella.

El pelatge que cobreix el seu cos és llarg i de color marró fosc o groguenc. Llargs flocs de pèl conformen una cabellera, i en el coll i la zona del pit s'estén una espècie de barba el pelatge de la qual creix fins als 25 centímetres de llarg. Després de l'hivern tot el "abric" és despullat del camell, que queda amb un pelatge més curt i a vegades amb zones disperses entre si.

Té un rostre llarg i en ell, un llavi superior partit, que juntament amb l'inferior proporciona protecció contra els forts vents i les tempestes de sorra. Les seves celles són espesses i té 2 files de pestanyes que també proporcionen protecció contra la sorra i el vent. El nas és hermètic per a evitar l'entrada de la pols.

Posseeix potes dures amb 2 dits que permeten creuar còmodament els deserts rocosos i caminar sobre la neu o la sorra. Els seus geys emmagatzemen grans quantitats de greix necessàries quan es troba en època d'escassetat d'aliments.

Font: BioEnciclopedia

9.46. Anexo 46: Actividad sesión 22

SIMBAD EL MARINO Y LA ISLA QUE COBRÓ VIDA

Desde el primer día de viaje, los negocios nos fueron muy bien, pero mi destino se torció una mañana en que **divisamos** una pequeña isla en el horizonte. Al acercarnos a ella, a los demás marinos y a mí, nos pareció tan hermosa que cuatro de nosotros le pedimos al capitán que nos permitiese desembarcar para contemplarla a nuestras anchas.

La isla era tan pequeña que la recorrimos en muy poco tiempo. Después encendimos una hoguera para asar unas cuantas sardinas y nos sentamos a comer con calma. Uno de mis compañeros nos **amenizó** la **sobremesa** con la historia de un barbero charlatán que cierto día había acudido a palacio para afeitar al califa. Durante más de dos horas, el barbero parloteó sin permitir que el califa pronunciase una sola palabra. Al acabar de hablar, el barbero se extrañó de que su cliente no dijese nada, así que trató de conversar con él diciéndole: “Señor, yo sé afeitar de muchas maneras: ¿cómo queréis que os haga la barba?”. El califa, cansado de la chachara insoportable del barbero, le respondió con un rugido de león: “¿Seríais capaz de hacerlo en silencio?”.

La **ocurrencia** nos divirtió tanto que nos estuvimos riendo a carcajadas durante mucho rato, hasta que, de pronto, el capitán comenzó a gritarnos desde el barco:

—¡Salid de ahí y regresad a bordo de inmediato!

Pensando que el hombre bromeaba, le respondimos entre risas que se sumara a nuestro festín, pero su respuesta no pudo ser más **inquietante**:

—¡Os digo que volváis o moriréis!

Sin que nos diera tiempo a levantarnos, la tierra comenzó a temblar como un tigre enfurecido. Los frutos cayeron de los árboles y nuestros cuerpos se tambalearon como si nos golpeará un loco furioso. Al principio, pensamos que se trataba de un terremoto, pero el capitán nos reveló lo que estaba ocurriendo:

—¡Eso no es una isla! —gritó con todas sus fuerzas—. ¡Es una ballena!

No habíamos desembarcado en tierra firme, sino en el lomo de una ballena gigantesca que debía llevar inmóvil muchos años, a juzgar por el manto de arena que cubría su cuerpo y por los árboles que habían **arraigado** en su espalda. El calor de nuestra hoguera la había despertado, y ahora se sacudía con todas sus fuerzas. Los cuatro echamos a correr hacia el barco, pero cuando estábamos a punto de subir a bordo, la ballena se **zambulló** en el agua y levantó un poderoso remolino que nos arrastró hacia el fondo del mar.

Desde el barco nos lanzaron cuerdas, pero las fuertes corrientes nos impidieron llegar hasta ellos. Yo pude salvar la vida gracias a que el tronco de un árbol se cruzó en mi camino. **Aferrado** a él, seguí gritando para que me salvaran, pero nadie pudo oírme.

Agarrado al tronco, me dejé llevar por las olas, remando de vez en cuando con las manos y los pies, hasta que las corrientes me empujaron a una isla desierta.

Tres largos meses pasé allí, alimentándome de los frutos que daban los arbustos y bebiendo el agua de un arroyo. Todas las noches pensaba: “Pobre Simbad, ¡nunca más volverás a ver tu tierra!”.

Anónimo, Simbad el marino (texto adaptado a partir de la versión de A. Sánchez Aguilar)

Versión en catalán

SIMBAD EL MARÍ I L'ILLA QUE VA COBRAR VIDA

Des del primer dia de viatge, els negocis ens van ser molt bé, però el meu destí es va torçar un matí en què **albirem** una petita illa en l'horitzó. En acostar-nos a ella, als altres marins i a mi, ens va semblar tan bella que quatre de nosaltres li demanem al capità que ens permetés desembarcar per a contemplar-la a les nostres amples.

L'illa era tan petita que la vam recórrer en molt poc temps. Després vam encendre una foguera per a rostir unes quantes sardines i ens vam asseure a menjar amb calma. Un dels meus companys ens va **amenitzar** la **sobretaula** amb la història d'un barber xerraire que un cert dia havia acudit a palau per a afaitar al califa. Durant més de dues hores, el barber va parlotejar sense permetre que el califa pronunciés una sola paraula. En acabar de parlar, el barber es va estranyar que el seu client no digués res, així que va tractar de conversar amb ell dient-li: “Senyor, jo sé afaitar de moltes maneres: com voleu que us faci la barba?”. El califa, cansat de la xerrameca insuportable del barber, li va respondre amb un rugit de lleó: “Sérieu capaç de fer-ho en silenci?”.

L'**ocurrència** ens va divertir tant que ens vam estar rient a riallades durant molta estona, fins que, de sobte, el capità va començar a cridar-nos des del vaixell:

—Sortiu d'aquí i torneu a bord immediatament!

Pensant que l'home feia broma, li vam respondre entre riures que se sumés al nostre festí, però la seva resposta no va poder ser més **inquietant**:

—Us dic que torneu o morireu!

Sense que ens donés temps a aixecar-nos, la terra va començar a tremolar com un tigre enfurit. Els fruits van caure dels arbres i els nostres cossos es van **trontollar** com si ens colpegés un boig furiós. Al principi, pensem que es tractava d'un terratrèmol, però el capità ens va revelar el que estava ocorrent:

—Això no és una illa! —va cridar amb totes les seves forces—. És una balena!

No havíem desembarcat en terra ferma, sinó en el llom d'una balena gegantesca que havia de portar immòbil molts anys, si s'ha de jutjar pel mantell de sorra que cobria el seu cos i pels arbres que havien **arrelat** a la seva esquena. La calor de la nostra foguera l'havia despertat, i ara se sacsejava amb totes les seves forces. Els quatre arrenquem a córrer cap al vaixell, però quan estàvem a punt de pujar a bord, la balena es va **capbussar** a l'aigua i va aixecar un poderós remolí que ens va arrossegar cap al fons del mar.

Des del vaixell ens van llançar cordes, però els forts corrents ens van impedir arribar fins ells. Jo vaig poder salvar la vida gràcies a que el tronc d'un arbre es va creuar en el meu camí. **Aferrat** a ell, vaig continuar cridant perquè em salvessin, però ningú va poder sentir-me.

Agarrat al tronc, em vaig deixar portar per les ones, remant de tant en tant amb les mans i els peus, fins que els corrents em van empènyer a una illa deserta.

Tres llargs mesos vaig passar allí, alimentant-me dels fruits que donaven els arbustos i bevent l'aigua d'un rierol. Totes les nits pensava: “Pobre Simbad, mai més tornaràs a veure la teva terra!”.

Anònim, Simbad el marí (text adaptat a partir de la versió de A. Sánchez Aguilar)

9.47. Anexo 47: Actividad sesión 23

Mañanitas de mayo

Las mañanitas de mayo,	un campesino cantar.
cuando empieza a clarear,	En esta mañana clara
los pajaritos alegran	qué hermoso es pasear
con su dulce gorjear,	por la pradera florida
y el rocío de la noche	viendo el rebaño pastar,
hace los campos brillar.	y el arroyo fresco, oyendo
Qué alegre está la mañana,	entre el verde, murmurar.
qué gusto da respirar	
la fresca brisa, que llega	ANÓNIMO. Fuente: Cabriola. Ed: Santillana.
perfumada del pinar	
mientras se escucha, a lo lejos,	

El Reino del Revés

Me dijeron que en el Reino del Revés
nada el pájaro y vuela el pez,

que los gatos no hacen miau y dicen yes,
porque estudian mucho inglés.

*Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.*

Me dijeron que en el Reino del Revés
nadie baila con los pies,

que un ladrón es vigilante y otro es juez,
y que dos y dos son tres.

*Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.*

Me dijeron que en el Reino del Revés
cabe un oso en una nuez,

que usan barbas y bigotes los bebés,
y que un año dura un mes.

*Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.*

Me dijeron que en el Reino del Revés
hay un perro pequinés,

que se cae para arriba y una vez...
no pudo bajar después.

*Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.*

Me dijeron que en el Reino del Revés
un señor llamado Andrés

tiene 1530 chimpancés,
que si miras no los ves.

*Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.*

Me dijeron que en el Reino del Revés
una araña y un ciempiés

van montados al palacio del Marqués
en caballos de ajedrez.

*Vamos a ver cómo es
el Reino del Revés.*

María Elena WALSH

Versión en catalán

MARESMES

Als maresmes s'aplega molta gent.

Festivament frueixen escoltant

la fressa de la mar entre els esculls,

riuen, berenen i fan dolços crits.

A peu descalç pescaren crancs vermells,

ara no tenen més que el sol delit

de retenir la tarda que ja els fuig

tots la van mirant embadalits.

Els homes callen, ploren els infants,

les dones ho veuen, ulls badats

que reflecteixen l'aigua en moviment,

ja tota clapoteig de cap al tard.

A poc a poc recullen els cistells

del berenar frugal, flaques de cor,

i les gavines xisclen estridents.

Qui vol res més que ser un home entre molts?

Joan Vinyoli

LA PRIMAVERA

Heus ací:

Una oreneta,

la primera,

ha arribat al poble.

I l'home que treballa al camp,

i la noia que passa pel pont,

i el vell que seu en un marge, fora vila,

i fins aquells que en l'estretor de les fàbriques

tenen la sort de veure una mica de cel

han sabut la notícia.

L'oreneta ha volat,

una mica indecisa,

ran mateix de l'aigua del riu,

s'ha enfilat pont amunt,

ha travessat, xisclant, la plaça

i s'ha perdut pels carrers en silenci.

I la mestressa que torna de comprar

ho ha dit als vaillets de l'escola,

i aquests, a les dones que renten al safareig públic,

i elles ho han cridat

a l'home que empeny un carretó pel carrer,

i l'home ho ha repetit qui sap les vegades

i n'ha fet una cançó

al ritme feixuc de la roda.

Heus ací el que diu:

La primavera ha arribat al poble.

Miquel Martí i Pol

9.48. Anexo 48: Actividad sesión 24

El clima en la Península Ibérica

Espanya se situa en la zona templada del planeta. El clima en la Península Ibérica es muy heterogéneo, debido a varios factores importantes, como son su posición global en el planeta, su situación estratégica rodeada de mar y por el cambiante relieve del territorio que ocupa. Podemos encontrarnos cuatro diferentes climas en España y cada clima configura un área geográfica específica y delimitada.

Clima atlántico: Esta variante climática la podemos encontrar por todo el norte y noroeste de la Península, desde los Pirineos hasta Galicia. Su principal característica es la abundancia de lluvias repartidas de manera regular a lo largo del año. Por esa razón, el paisaje es muy verde. Las temperaturas suelen ser suaves debido a la cercanía del mar: en invierno oscilan entre los 12 °C y los 15 °C y en verano rondan los 20-25 °C.

Clima mediterráneo: Las lluvias son irregulares, produciéndose normalmente en los meses de otoño y de primavera. Los inviernos son cortos y suaves mientras que los veranos son largos y calurosos,

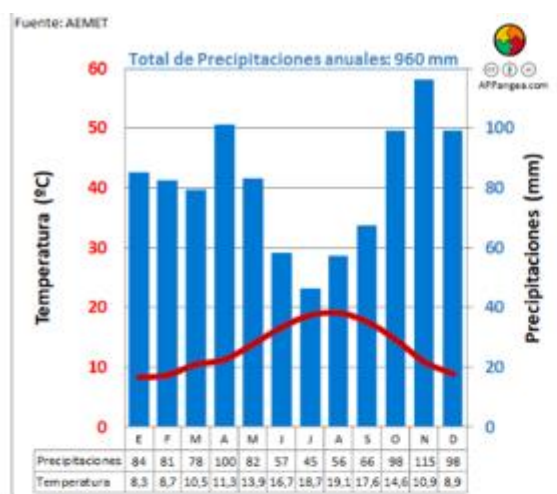
alcanzando temperaturas medias por encima de los 22 °C. La temperatura media anual ronda entre los 15 °C y los 18 °C. Hay dos variantes más del clima mediterráneo, el seco, que se caracteriza por la existencia de muy pocas precipitaciones y se extiende en el sur este, y el mediterráneo con invierno frío, que es propio del centro de la península, caracterizado por la existencia de temperaturas muy extremas.

Clima subtropical: Esta variante de clima sólo podemos encontrarla en las Islas Canarias por su cercanía con el trópico de Cáncer y la costa árida de África. Sus características principales son la presencia de los vientos alisios y las corrientes de agua fría. La temperatura cálida es estable durante todo el año, manteniéndose entre los 22 °C y los 28 °C de media.

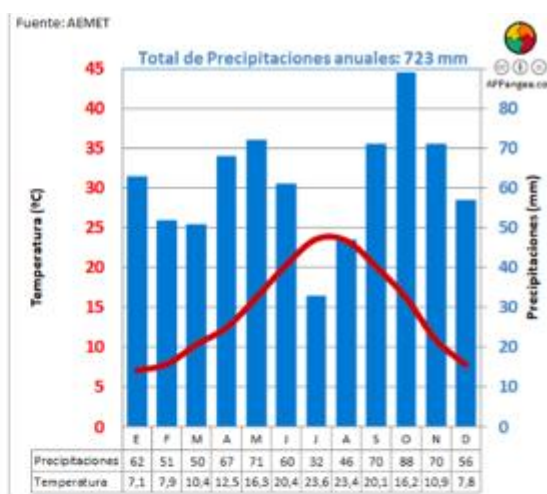
Clima de Montaña: Como indica su propio nombre, esta zona climática se encuentra en los sistemas montañosos como Pirineos, el Sistema Central, el Sistema Ibérico, la cordillera Penibética y la cordillera Cantábrica. Los inviernos son muy fríos, y los veranos frescos. Las precipitaciones son muy abundantes a medida que aumenta la altitud y, en general, en forma de nieve.

Georgy. (2021). Climamanía (adaptado)

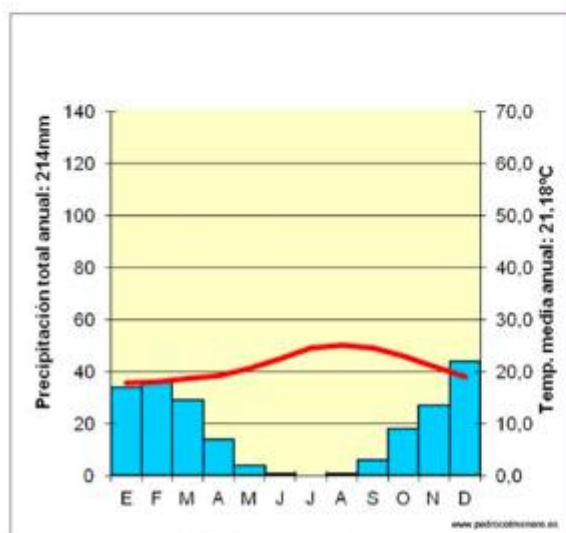
Observad y tratar de averiguar el tipo de clima en los siguientes climogramas: .



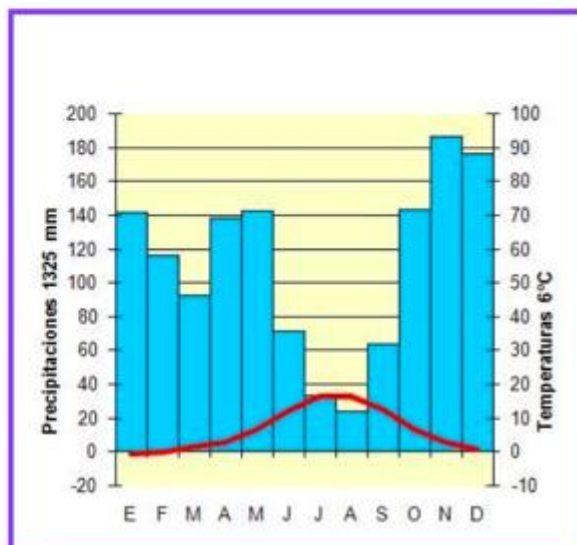
AEMET. Fuente: Appangea



AEMET. Fuente: Appangea



www.pedrocolmenero.es. Fuente: Colegio Compañía de María de Santiago



Fuente: socialestercero Wordpress

Versión en catalán

El clima a la Península Ibèrica

Espanya se situa en la zona temperada del planeta. El clima en la Península Ibèrica és molt heterogeni, a causa de diversos factors importants, com són la seva posició global en el planeta, la seva situació estratègica envoltada de mar i pel canviant relleu del territori que ocupa. Podem trobar-nos quatre diferents climes a Espanya i cada clima configura una àrea geogràfica específica i delimitada.

Clima atlàntic: Aquesta variant climàtica la podem trobar per tot el nord i nord-oest de la Península, des dels Pirineus fins a Galícia. El seu principal característica és l'abundància de pluges repartides de manera regular al llarg de l'any. Per aquesta raó, el paisatge és molt verd. Les temperatures solen ser suaus a causa de la proximitat de la mar: a l'hivern oscil·len entre els 12 °C i els 15 °C i a l'estiu rondan els 20-25 °C.

Clima mediterrani: Les pluges són irregulars, produint-se normalment en els mesos de tardor i de primavera. Els hiverns són curts i suaus mentre que els estius són llargs i calorosos, aconseguint temperatures mitjanes per sobre dels 22 °C. La temperatura mitjana anual ronda entre els 15 °C i els 18 °C. Hi ha dues variants més del clima mediterrani, el sec, que es caracteritza per l'existència de molt poques precipitacions i s'estén en el sud aquest, i el mediterrani amb hivern fred, que és propi del centre de la península, caracteritzat per l'existència de temperatures molt extremes.

Clima subtropical: Aquesta variant de clima només podem trobar-la a les Illes Canàries per la seva proximitat amb el tròpic de Càncer i la costa àrida d'Àfrica. Les seves característiques principals són la presència dels vents alisis i els corrents d'aigua freda. La temperatura càlida és estable durant tot l'any, mantenint-se entre els 22 °C i els 28 °C de mitjana.

Clima de Muntanya: Com indica el seu propi nom, aquesta zona climàtica es troba en els sistemes muntanyencs com Pirineus, el Sistema Central, el Sistema Ibèric, la serralada Penibètica i la serralada Cantàbrica. Els hiverns són molt freds, i els estius frescos. Les precipitacions són molt abundants a mesura que augmenta l'altitud i, en general, en forma de neu.

Observeu i tractar d'esbrinar el tipus de clima en els següents climogrames:

9.49. Anexo 49: Actividad sesión 25

¿Cómo poner una lavadora?

¿No sabes cómo poner una lavadora? A todos nos ha llegado el día de enfrentarnos a poner una lavadora, nuestra primera lavadora. En ese momento, nos hemos preguntado cómo ponerla. Puede ser una pregunta sencilla pero que nos ha generado cierto dolor de cabeza. No saber las prendas que introducir, si se pueden mezclar unas con otras o incluso el programa que poner, es habitual tener todas estas dudas. Estos simples pasos nos resolverán nuestras dudas y nos permitirán disfrutar de una colada perfecta.

Paso 1: clasificar la ropa

Por muy sencillo que esto nos parezca, es uno de los pasos fundamentales para tener un buen resultado. Hemos de hacer una clasificación minuciosa de la ropa por colores y tipo de tejido. Todas aquellas prendas con colores negros, marrones, grises, verdes, azules... los consideramos como ropa oscura. No conviene mezclarlos con otros más claros, por no hablar del blanco. Guardando una clasificación minuciosa de la ropa de color, nos garantizaremos mantener la intensidad de los colores y evitar que destiñan a otras prendas. La única manera de que el color blanco de nuestra ropa permanezca como el primer día es no mezclar el blanco con cualquier otro color, por muy claro que sea. De no ser así, conseguiremos que el blanco se vuelva grisáceo.

Paso 2: abrir – introducir – cerrar

Una vez hemos clasificado la ropa, el siguiente paso es introducirla en la lavadora. Abrimos la puerta de la misma e introducimos todas las prendas que deseamos lavar. Aconsejamos que no se introduzcan las prendas en el interior hechas una bola, ya que no permitirán la manera correcta del lavado. Cerramos la puerta una vez introducidas las prendas en la lavadora.

Paso 3: detergente y suavizante

El siguiente paso que debemos realizar es introducir el detergente en el cajetín adecuado para ello. Consta de tres compartimentos, dos para detergente y uno para suavizante. Los dos de la izquierda los destinaremos al detergente, pero exclusivamente utilizaremos el que tenga el dibujo (II) de manera habitual, ya que el otro solo se empleará en aquellos casos donde las prendas estén muy sucias y necesiten prelavado. Por regla general, el fabricante aconseja una cantidad específica, pero dependerá de la carga que tengamos para el lavado. Si realizamos una carga normal, llenando el tambor de la lavadora, sí que es aconsejable emplear la cantidad recomendada por el fabricante. Los detergentes a utilizar son muy diversos y su elección variará en función de los gustos de cada uno. Aconsejamos emplear detergente líquido, ya que evitará posibles obstrucciones del cajetín. Aquellos detergentes que vienen en cápsulas, no los introduciremos en el cajetín de la lavadora sino en el tambor, entre medias de la ropa. De manera opcional, podemos añadir suavizante a nuestro lavado, para obtener unas prendas con mejor olor y como su propio nombre indica, más suaves.

Paso 4: elegir programa

Dependiendo del tejido que tengan nuestras prendas, deberemos utilizar un programa u otro de lavado. No es lo mismo utilizar un programa para prendas que son exclusivamente de algodón que para lavar tejidos sintéticos. No todas las lavadoras tienen los mismo programas, ni todos los programas son iguales en las lavadoras. Algunos de los más habituales son:

- Delicado: apropiado para aquellas prendas con tejidos delicados o que se deben lavar a temperaturas bajas. La duración del programa suele rondar los 20-40 minutos.
- Antiarrugas: la velocidad de lavado es inferior a cualquier otro programa, así como las revoluciones por minuto.
- Algodón: para lavar algodón, a diferentes temperaturas.

- Sintético: para lavar los sintéticos, a diferentes temperaturas.
- Lana: para lavar lana a diferentes temperaturas y evitar que encoja o suelte pelusas.

Si queremos que nuestra ropa salga más seca, tendremos que poner un programa de lavado con más revoluciones por minuto en el centrifugado. Muchos modelos de lavadoras traen programas exclusivamente de centrifugado.

Paso 5: inicio del lavado

Una vez realizado todos los pasos anteriores, daremos al botón de inicio y tendremos listo nuestro lavado. Hay que tener en cuenta que muchas lavadoras actuales tienen la opción de poder parar el programa para introducir prendas que se nos hayan olvidado y continuar con el lavado una vez que cerremos la puerta.

Paso 6: fin de lavado – tender la ropa

Una vez que el programa haya terminado, nos dispondremos a tender la lavadora o iniciar el proceso de secado en la secadora en el caso de tenerla.

Cuando se pone fin al proceso de lavado, las lavadoras más actuales nos avisan con un sonido y en aquellas más antiguas, se enciende una luz roja que nos indica el fin.

Versión en catalán

Com posar una rentadora?

No saps com posar una rentadora? A tots ens ha arribat el dia d'enfrontar-nos a posar una rentadora, la nostra primera rentadora. En aquest moment, ens hem preguntat com posar-la. Pot ser una pregunta senzilla però que ens ha generat un cert mal de cap. No saber les peces que introduir, si es poden barrejar les unes amb les altres o fins i tot el programa que posar, és habitual tenir tots aquests dubtes. Aquests simples passos ens resoldran els nostres dubtes i ens permetran gaudir d'una bugada perfecta.

Pas 1: classificar la roba

Per molt senzill que això ens sembli, és un dels passos fonamentals per a tenir un bon resultat. Hem de fer una classificació minuciosa de la roba per colors i tipus de teixit. Totes aquelles peces amb colors negres, marrons, grisos, verds, blaus... els considerem com a roba fosca. No convé barrejar-los amb uns altres més clars, per no parlar del blanc. Guardant una classificació minuciosa de la roba de color, ens garantirem mantenir la intensitat dels colors i evitar que destenyeixin a altres peces. L'única manera que el color blanc de la nostra roba romangui com el primer dia és no barrejar el blanc amb qualsevol altre color, per molt clar que sigui. De no ser així, aconseguirem que el blanc es torni grisenc.

Pas 2: obrir – introduir – tancar

Una vegada hem classificat la roba, el següent pas és introduir-la en la rentadora. Obrim la porta de la mateixa i introduïm totes les peces que desitgem rentar.

Aconsellem que no s'introdueixin les peces a l'interior fetes una bola, ja que no permetran la manera correcta de la rentada. Tanquem la porta una vegada introduïdes les peces en la rentadora.

Pas 3: detergent i suavitzant

El següent pas que hem de realitzar és introduir el detergent en el caixetí adequat per a això. Consta de tres compartiments, dos per a detergent i un per a suavitzant. Els dos de l'esquerra els destinarem al detergent, però exclusivament utilitzarem el que tingui el dibuix (II) de manera habitual, ja que l'altre solo s'emprarà en aquells casos on les peces estiguin molt brutes i necessitin prerentada.

Per regla general, el fabricant aconsella una quantitat específica, però dependrà de la càrrega que tinguem per a la rentada. Si realitzem una càrrega normal, omplint el tambor de la rentadora, sí que és aconsellable emprar la quantitat recomanada pel fabricant. Els detergents a utilitzar són molt diversos i la seva elecció variarà en funció dels gustos de cadascun. Aconsellem emprar detergent líquid, ja que evitarà possibles obstruccions del caixetí. Aquells detergents que venen en càpsules, no els introduïrem en el caixetí de la rentadora sinó en el tambor, entremig de la roba.

De manera opcional, podem afegir suavitzant a la nostra rentada, per a obtenir unes corprenguis amb millor olor i com el seu propi nom indica, més suaus.

Pas 4: triar programa

Depenent del teixit que tinguin les nostres peces, haurem d'utilitzar un programa o un altre de rentada. No és el mateix utilitzar un programa per a peces que són exclusivament de cotó que per a rentar teixits sintètics. No totes les rentadores tenen els mateix programes, ni tots els programes són iguals en les rentadores. Alguns dels més habituals són:

- Delicat: apropiat per a aquelles peces amb teixits delicats o que s'han de rentar a temperatures baixes. La durada del programa sol rondar els 20-40 minuts.
- Antiarrugues: la velocitat de rentada és inferior a qualsevol altre programa, així com les revolucions per minut.
- Cotó: per a rentar cotó, a diferents temperatures.
- Sintètic: per a rentar els sintètics, a diferents temperatures.
- Llana: per a rentar llana a diferents temperatures i evitar que encongeixi o deixi anar pelusses.

Si volem que la nostra roba surti més seca, haurem de posar un programa de rentada amb més revolucions per minut en el centrifugat. Molts models de rentadores porten programes exclusivament de centrifugat.

Pas 5: inici de la rentada

Una vegada realitzats tots els passos anteriors, donarem al botó d'inici i tindrem llest la nostra rentada. Cal tenir en compte que moltes rentadores actuals tenen l'opció de poder parar el programa per a introduir peces que se'ns hagin oblidat i continuar amb la rentada una vegada que tanquem la porta.

Pas 6: fi de rentada – estendre la roba

Una vegada que el programa hagi acabat, ens disposarem a estendre la rentadora o iniciar el procés d'assecat en l'assecadora en el cas de tenir-la.

Quan es posa fi al procés de rentada, les rentadores més actuals ens avisen amb un so i en aquelles més antigues, s'encén una llum vermella que ens indica la fi.

9.50. Anexo 50: Actividad sesión 26

EL REY QUE NO SABÍA ESCRIBIR

—Volvéis a hacer las letras, señor. Así, bien delgaditas, que no pasen de la raya.

El príncipe, obediente, copiaba una y otra vez las letras que el maestro había caligrafiado.

—Muy bien. Son perfectas. Ahora repetidlas sin mirar el modelo.

Pero cuando el maestro le retiraba el modelo, el príncipe se sentía perdido y el recorte de pergamino se llenaba de garabatos.

—Hijo —decía el rey, que no comprendía aquella extraña incapacidad—, me avergüenzas. No quieres esforzarte. Pasarás sin pena ni gloria y nadie se acodará de ti.

—Yo no sé escribir, padre —decía el príncipe—, pero prometo que haré hablar de mí a honor vuestro y de nuestro pueblo.

Muy joven todavía, el príncipe aconteció rey. Entonces reunió sus consejeros y les dijo:

—Señores, bien saben que de todos los reyes de mi linaje no ha habido nadie que no haya dado en el pueblo grandes glorias. Aconsejadme. ¿Qué hay que hacer por no desmerecer de ellos?

—Señor — le respondieron los consejeros—, más allá del mar hay una tierra rica placiente. Los domina un pueblo forastero que les ha tomado las tierras y no les deja comunicar con los otros pueblos. Liberadlos de sus invasores, señor. Y la fama de todos crecerá.

El joven rey encontró la idea buena. Reunió un gran grupo de naves y partió con su ejército hacia aquella tierra, más allá del mar. Unos guerreros feroces salieron a esperarlo en la playa donde tenía que desembarcar. El rey no se acobardó. Era valiente y tenía ingenio y los enemigos tuvieron que rendirse. Entonces las puertas de las ciudades de aquella tierra se abrieron. El joven rey recorrió las calles, encima de su caballo blanco, entre las aclamaciones de unos y otras, mientras los soldados,

desde sus lugares de guardia, le presentaban armas. Pero la mirada del rey seguía triste. Todavía no podía escribir. Se avergonzaba cómo de un pecado y procuraba que nadie lo supiera.

Pasaron años. Muchos. El rey envejeció. Había hecho tantas guerras, ganado tantas batallas y reparado tantas injusticias que la gente había perdido la cuenta.

Señor —le dijo uno de sus barones que no conocía el secreto del rey—, tendríais que escribir la crónica de todo aquello que habéis hecho. La memoria de los hombres es flaca. Perderán el recuerdo de vuestras gestas.

El rey bajó el jefe. ¿Qué respondería al barón? ¿Disimularía como otras veces? Pero ahora el rey era viejo y encontraba indigno de su edad escamotear la verdad.

—No sé escribir, barón —contestó sencillamente—. Apenas si sé firmar. El barón miró los ojos del rey y entonces comprendió por qué siempre aparecían tan tristes. Su incapacidad y la carencia de valor para confesarla le habían entristecido el alma. Se compadeció del rey y quiso ayudarlo.

—Si no sabéis escribir, sabéis contar, señor —le dijo—. Contadme vuestros recuerdos despacio, y yo iré escribiendo vuestras palabras. Así la memoria de vuestras gestas no se perderá.

El rey lo encontró bien. Cada día se cerraba un rato en una sala de palacio con su barón. Sentado en su trono, le contaba sus memorias, ¡y tenía gracia para explicarlas! No se olvidaba de ninguno de los caballeros que lo habían ayudado en sus empresas y era justo con los amigos y los enemigos.

Como el barón había adivinado, el rey tenía un don: captaba el interés, sabía contar. Mientras él explicaba, el pasado heroico revivía.

Al cabo de un tiempo de trabajo, la crónica de los hechos reales se acabó y el libro se guardó en la biblioteca del palacio y constituyó el mejor tesoro.

El rey que no sabía escribir, gracias al amor y a la ayuda de un buen barón, se había convertido en un gran cronista.

MARIA NOVELL, ORIOL VERGÉS, FINA RIFÀ (texto adaptado). Mundo Lector 5 (Ed. Barcanova).

Versión en catalán

EL REI QUE NO SABIA ESCRIURE

—Torneu a fer les lletres, senyor. Així, ben prímfilades, que no passin de la ratlla.

El príncep, obedient, copiava una i altra vegada les lletres que el mestre havia cal·ligrafiat.

—Molt bé. Són perfectes. Ara repetiu-les sense mirar el model.

Però quan el mestre li retirava el model, el príncep se sentia perdut i el retall de pergamí s'omplia de gargots.

—Fill —deia el rei, que no comprenia aquella estranya incapacitat—, m'avergonyeixes. No vols esforçar-te. Passaràs sense pena ni glòria i ningú no es recordarà de tu.

—Jo no sé escriure, pare —deia el príncep—, però prometo que faré parlar de mi a honor vostre i del nostre poble.

Ben jove encara, el príncep esdevingué rei. Aleshores va reunir els seus consellers i va dir-los:

—Senyors, bé sabeu que de tots els reis del meu llinatge no n'hi ha hagut cap que no hagi donat al poble guany i glòria. Aconselleu-me. Què em cal fer per no desmerèixer d'ells?

—Senyor — li respongueren els consellers—, més enllà del mar hi ha una terra rica plaent. Els domina un poble foraster que els ha pres les terres i no els deixa comunicar amb els altres pobles. Allibereu-los dels seus invasors, senyor. I la fama de tots creixerà.

El jove rei trobà la idea bona. Aplegà un gran estol de naus i partí amb el seu exèrcit cap aquella terra, enllà del mar. Uns guerrers ferotges sortiren a esperar-lo a la platja on havia de desembarcar. El rei no s'acovardí. Era valent i tenia enginy i els enemics hagueren de rendir-se. Llavors les portes de les ciutats d'aquella terra s'obriren. El jove rei recorregué els carrers, damunt del seu cavall blanc, entre les aclamacions d'uns i altres, mentre els soldats, des dels seus llocs de guàrdia, li presentaven armes. Però la mirada del rei seguia trista. Encara no podia escriure. Se n'avergonyia com d'un pecat i procurava que ningú no ho sabés.

Van passar anys. Molts. El rei envellí. Havia fet tantes guerres, guanyat tantes batalles i reparat tantes injustícies que la gent n'havia perdut el compte.

Senyor —va dir-li un dels seus barons que no coneixia el secret del rei—, hauríeu d'escriure la crònica de tot allò que heu fet. La memòria dels homes és flaca. Perdran el record de les vostres gestes.

El rei abaixà el cap. Què respondria al baró? Dissimularia com altres vegades? Però ara el rei era vell i trobava indigne de la seva edat escamotejar la veritat.

—No sé escriure, baró —contestà senzillament—. Amb prou feines si sé signar. El baró mirà els ulls del rei i llavors comprengué per què sempre apareixien tan tristos. La seva incapacitat i la manca de valor per confessar-la li havien entristit l'ànima. Es compadí del rei i volgué ajudar-lo.

—Si no sabeu escriure, sabeu contar, senyor —va dir-li—. Conteu-me els vostres records a poc a poc, i jo aniré escrivint les vostres paraules. Així la memòria de les vostres gestes no es perdrà.

El rei ho va trobar bé. Cada dia es tancava una estona en una sala de palau amb el seu baró. Assegut al seu setial li contava les seves memòries, i tenia gràcia per explicar-les! No s'oblidava de cap dels cavallers que l'havien ajudat en les seves empreses i era just amb els amics i els enemics.

Com el baró havia endevinat, el rei tenia un do: captava l'interès, sabia contar. Mentre ell explicava, el passat heroic revivia.

Al cap d'un temps de feina, la crònica dels fets reials es va acabar i el llibre es va guardar a la biblioteca del palau i en constituí el millor tresor.

El rei que no sabia escriure, gràcies a l'amor i a l'ajuda d'un bon baró, s'havia convertit en un gran cronista.

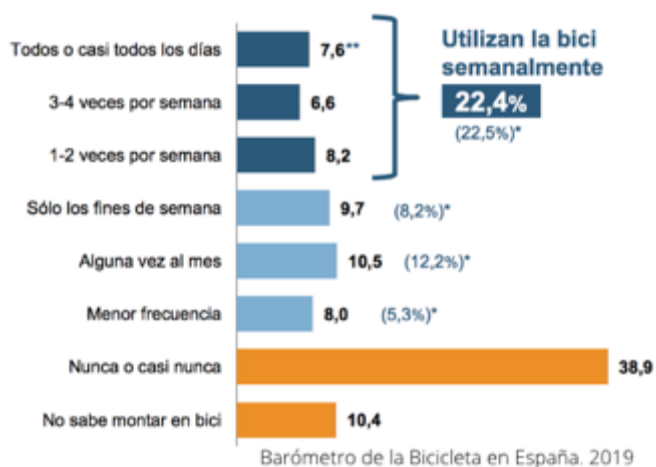
MARIA NOVELL, ORIOL VERGÉS, FINA RIFÀ (text adaptat). Món Lector 5 (Ed. Barcanova).

9.51. Anexo 51: Actividad sesión 27

La utilidad de las bicicletas

Aunque a nosotros nos parece que las bicicletas son un juguete más, porque las utilizamos para echar carreras con los amigos y para pasear, se trata de un interesantísimo medio de locomoción que deberíamos utilizar habitualmente. Pese a ello, mucha gente en España

sigue sin utilizarla. Se hace necesaria la difusión de los beneficios de dicho objeto como medio de transporte. Las ventajas con respecto a los coches y a las motos son numerosas. para empezar, no producen contaminación al no tener motor. Por ese motivo también hay que añadir que son más económicas ya que no precisan de combustibles fósiles ni de un mantenimiento riguroso. El precio de una bicicleta no tiene nada que ver con el de un coche o una moto, por lo que un mayor número de personas puede tener acceso a este vehículo. Además, con ella hacemos ejercicio físico y nos mantenemos sanos. Debemos tener en Cuenta que permite llegar rápidamente a distintos lugares cercanos de la ciudad y no requiere la búsqueda de plazas de parking, por lo que consiste en una forma de ahorrar tiempo. Además, permite disfrutar del paisaje y de la compañía de otros ciclistas



En definitiva, deberíamos utilizarlas más, claro está; pero también deberíamos exigir que pusiesen suficientes carriles bici, que proporcionen mayor seguridad a los ciclistas. En algunos lugares ya se han dado cuenta de estas ventajas; por ejemplo, en Ámsterdam (Holanda), donde casi todos sus habitantes se desplazan en bicicleta.

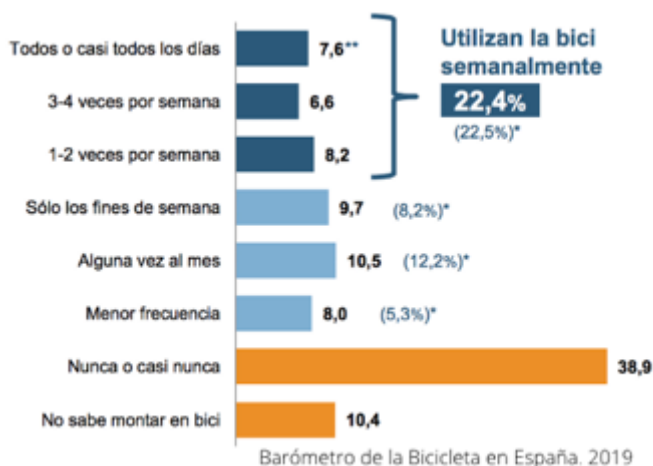
Letra 5, lengua castellana. Ed: Vicens Vives. (Adaptado)

Versión en catalán

La utilitat de les bicicletes

Encara que a nosaltres ens sembla que les bicicletes són una joguina més, perquè les utilitzem per a tirar carreres amb els amics i per a passejar, es tracta d'un interessantíssim mitjà de locomoció que hauríem d'utilitzar habitualment. Malgrat això, molta gent a Espanya

segueix sense utilitzar-la. Es fa necessària la difusió dels beneficis d'aquest objecte com a mitjà de transport. Els avantatges respecte als cotxes i a les motos són nombroses. Per a començar, no produeixen contaminació al no tenir motor. Per aquest motiu també cal afegir que són més econòmiques ja que no precisen de combustibles fòssils ni d'un manteniment rigorós. El preu d'una bicicleta no té res a veure amb el d'un cotxe o una moto, per la qual cosa un major nombre de persones pot tenir accés a aquest vehicle. A més, amb ella fem exercici físic i ens mantenim sans. Hem de tenir en compte que permet arribar ràpidament a diferents llocs pròxims de la ciutat i no requereix la cerca de places de pàrquing, per la qual cosa consisteix en una manera d'estalviar temps. A més, permet gaudir del paisatge i de la companyia d'altres ciclistes.



En definitiva, hauríem d'utilitzar-les més, és clar; però també hauríem d'exigir que posessin suficients carrils bici, que proporcionin major seguretat als ciclistes. En alguns llocs ja s'han adonat d'aquests avantatges; per exemple, a Amsterdam (Holanda), on gairebé tots els seus habitants es desplacen amb bicicleta.

Letra 5, lengua castellana. Ed: Vicens Vives. (Adaptat)