

estaban por todas partes: en las
alacenas, las carpas de
los campesinos que vendían
sus productos en los mercados,
en las casas de los ricos y
de los pobres, en las
estancias de los señores,
en las tabernas y en las
casas de los campesinos.
El alcalde preguntó por
ellos, pero nadie sabía
dónde estaban. Entonces,
un día, un campesino
dijo: «Yo sé dónde están,
pero no puedo decirlo
porque soy pobre y no
tengo dinero para
pagar a los señores».

LA ENSEÑANZA

DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA EN LOS TEXTOS NARRATIVOS

José M^a Navarro Martínez

LA ENSEÑANZA

**DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y
EXPRESIÓN ESCRITA EN LOS TEXTOS NARRATIVOS**

José M^a Navarro Martínez

© De los textos: José M^a Navarro Martínez

© De la presente edición de 2100 ejemplares:
Centro de Profesores de Cuenca.
Consejería de Educación y Ciencia de la JCCM.
Plaza del Carmen, 4 16001 Cuenca
www.cepcuenca.com - cuenca.cpr@jccm.es

Diseño: Jesús Caballero

Ilustración: Marta Méndez

Impreso en España.

I.S.B.N.: 84-95964-38-4

D.L.:CU-468-05

ÍNDICE

Introducción.....	7
Una nueva concepción de la lectura.....	11
¿Qué habilidades deben enseñarse en un programa de comprensión lectora?	15
Las estrategias de aprendizaje.....	17
La representación del conocimiento en la memoria. La teoría del esquema.....	25
Actividades para desarrollar un programa de comprensión lectora.....	29
Actividades a desarrollar antes de la lectura.	
Actividades a desarrollar durante la lectura.	
Actividades a desarrollar después de la lectura.	
¿Se pueden enseñar las estrategias de comprensión lectora?	39
Los textos narrativos.....	43
La enseñanza de procedimientos para determinar la estructura narrativa.	
Otros tipos de textos narrativos.	
Elaboración de secuencias de aprendizaje en los textos narrativos.	
La expresión escrita.....	87
Diferencias entre la comprensión y la expresión.	
Procesos y actividades implicados en el proceso de redacción.	
Actividades de comprensión y expresión a partir del cuento “Los tres cerditos”.....	93
Estructuras episódicas de los cuentos clásicos.....	117
Los siete cabritillos.	
Caperucita roja.	
Blancanieves y los siete enanitos.	
El gato con botas.	
Bibliografía.....	133

1

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia escuchamos a maestros/as¹ y profesores/as expresar sus quejas, con respecto a las capacidades de comprensión y expresión de sus alumnos, al comprobar cómo después de muchos años de escolarización y de múltiples actividades dedicadas a desarrollar ambas competencias, éstos no son capaces de alcanzar una comprensión y expresión eficiente. Muchos esfuerzos y tiempo dedicados al desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión terminan en rotundos fracasos.

Una de las causas de estos resultados se justifica, probablemente, en el hecho de que una gran mayoría de docentes seguimos considerando que la comprensión es exclusivamente un problema de decodificación y la expresión escrita un problema de transcripción, y como consecuencia la mayoría de las actividades que realizamos van encaminadas a perfeccionar estos procesos o, en otros muchos casos, sólo persiguen como objetivo alcanzar información sobre la capacidad por parte del alumno para captar ciertos detalles del texto o reproducirlo con corrección ortográfica.

En los últimos años, sin embargo, han cambiado las definiciones de lectura y de competencia lectora, de manera que la alfabetización ya no es considerada simplemente como la capacidad para leer y escribir. Se la considera más bien como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en evolución que las personas desarrollan a lo largo de toda su vida. La competencia lectora no es simplemente la capacidad de decodificar material escrito y conseguir su comprensión literal. La lectura implica la comprensión de los textos y la reflexión

1.- Con el fin de facilitar la lectura del texto, en adelante entiéndase maestros/as, profesores/as, alumnos/as, etc.

sobre los mismos; la alfabetización o formación lectora implica la habilidad de las personas para utilizar información escrita en la consecución de sus objetivos personales y la de las sociedades modernas para utilizar la información escrita y así funcionar con eficiencia.

El proyecto PISA² considera tres dimensiones de la lectura:

Procesos lectores-Tareas de lectura variadas que se proponen al lector. Abarca cinco aspectos:

Consecución de una comprensión global. Este aspecto requiere que el lector considere el texto como un todo o desde una perspectiva global. Se puede pedir a los alumnos, por ejemplo, que demuestren haber comprendido el texto identificando su tema principal, que expliquen el propósito de un mapa o gráfico, que relacionen un fragmento de texto con una pregunta relacionada con la intención global del texto o que se centren en más de una referencia específica del texto deduciendo el tema central a partir de la repetición de una categoría específica de información.

Obtención de información. Para obtener información de forma efectiva, los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información relevante.

Elaboración de una interpretación. Este aspecto requiere que los lectores amplíen sus impresiones iniciales procesando lógicamente la información de tal manera que puedan conseguir una comprensión más completa y específica de lo que han leído. Entre las tareas que pueden usarse para evaluar este aspecto se incluyen la comparación y el contraste de información.

Reflexión sobre el contenido de un texto. Este aspecto requiere que el lector relacione la información que se encuentra en un texto con conocimientos procedentes de otras fuentes. Los lectores deben valorar las afirmaciones del texto teniendo en cuenta su propio conocimiento del mundo, o bien frente a la información obtenida de otros de los textos.

2.- Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa 2000 / OCDE. - Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE, 2001

Reflexión sobre la forma de un texto. Las tareas de esta categoría requieren que el lector se distancie del texto, lo considere objetivamente y evalúe su calidad y adecuación. El conocimiento de elementos tales como la estructura textual, el género y el tono juegan un papel importante en estas tareas.

Contenido-Tipos de texto. Se distingue entre textos continuos y discontinuos. Los textos continuos están compuestos normalmente por frases que están a su vez organizadas en párrafos y que pueden encuadrarse en estructuras más amplias, tales como secciones, capítulos o libros. Los textos discontinuos, o documentos, como se los denomina en otros modelos, presentan la información de muy diversas formas, tales como impresos, gráficos o mapas.

Contexto-Propósitos del texto. Se distinguen entre cuatro tipos de situación lectora: la lectura para uso personal, la lectura para uso público, la lectura para el trabajo y la lectura para la educación.

En segundo lugar, y considerando que todos los profesores utilizamos la misma herramienta del lenguaje, **hemos de plantear de modo interdisciplinar la enseñanza de la comprensión lectora y la expresión escrita.** Cualquier profesor de cualquier área suscribe la idea de que sin comprensión no puede haber aprendizaje. Si todo el profesorado maneja textos en sus respectivas áreas, resulta lógico que un objetivo común sea el desarrollo de la competencia textual del alumnado, sin la cual no es posible la adquisición de conocimientos en cualquiera de las áreas. Es necesario convencer al profesorado de que la lectura comprensiva debe trabajarse en las aulas como un objetivo concreto del currículo desde una perspectiva interdisciplinar. Ningún profesor debe quedar libre de la responsabilidad de desarrollar en el alumnado la capacidad de comprender los textos a través de los cuales se transmite una buena parte de conocimientos.

Finalmente, es necesario **transformar las aulas de modo que en ellas se posibilite más el aprendizaje que la enseñanza.** Lo realmente importante es averiguar qué saben y pueden saber los alumnos con nuestra ayuda. Las

estrategias que intervienen en los procesos de comprensión y expresión son actividades cognitivas muy complejas que requieren una enseñanza explícita y continua de cada una de ellas. Nuestra tarea como docentes no se limita a comprobar si los alumnos comprenden adecuadamente o no un texto concreto o si transcriben correctamente los enunciados que les proponemos; esta actividad, en todo caso, debe ser la última tarea a desarrollar en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Antes de todo esto, el profesor/a tiene la responsabilidad de mostrar, modelar y ejemplificar de cara a los alumnos aquella estrategia que se pretende que éstos aprendan. Sólo al final de este proceso debe comprobarse en qué medida el alumno es capaz de ejecutar la estrategia enseñada, pero al mismo tiempo, habrán de valorarse también los posibles errores imputables al profesor en su proceso de enseñanza.

En las páginas que siguen se desarrollan de forma específica las estrategias que se aplican en la comprensión y expresión de los textos narrativos así como el método para poder ser enseñadas de manera explícita. Se trata de actividades para “entrenar” dichas estrategias con la esperanza de que el alumno acabe aprendiendo a utilizarlas estratégicamente en otros contextos educativos de forma automática e independiente.

2

UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA LECTURA

Lo que sabemos hoy acerca de la lectura y la escritura es muy diferente de lo que pensábamos hace tan sólo dos décadas. En los últimos años diversas disciplinas como las ciencias del lenguaje o la psicología cognitiva han hecho aportaciones teóricas tan relevantes que han modificado radicalmente nuestra concepción sobre los actos de comprensión y composición y, en consecuencia, los planteamientos sobre su enseñanza y aprendizaje.

Por lo que respecta a la comprensión lectora, básicamente son tres los modelos teóricos que se han desarrollado en los últimos cincuenta años en torno al proceso de lectura.

Un primer modelo, definido como **ascendente**, considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, palabras...) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones...). Lo importante, pues, en este modelo es trabajar con habilidad los procesos de decodificación: si los alumnos son capaces de denominar las palabras, la comprensión tendrá lugar de manera automática; es decir, la importancia en el proceso de comprensión radica en el texto.

Este modelo ha gozado de una larga hegemonía en el ámbito de la intervención pedagógica (Cooper, 1990; Puente, 1991; Solé, 1987). Aunque se insiste en que el objetivo de la comprensión de un texto es irrenunciable, las actividades de enseñanza-aprendizaje que se ponen en marcha para conseguir dicho objetivo son escasas o de utilidad dudosa, quedando prácticamente reducidas a una serie de

preguntas que se realizan tras la lectura de un texto, estas actividades se centran más en la evaluación de la comprensión que en su enseñanza, pudiéndose comprobar, por otra parte, que es posible responder preguntas relacionadas con el contenido de un texto que no se ha comprendido y viceversa.

Otro modelo que, podríamos denominar como **descendente**, considera que el lector no utiliza todos los estímulos presentes en el texto ya que el proceso de comprensión se inicia con hipótesis o predicciones que provienen de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo (Antonioni y Pino, 1991). Desde esta perspectiva, el lector es alguien que crea el texto, más que alguien que lo analiza; así, la función principal del lector se revaloriza, ya que la información que aporta al texto (sus conocimientos y experiencias previas) tiene mayor importancia para la comprensión que lo que el texto le aporta a él (Solé, 1987). Determinadas claves textuales (gráficas, lexicales y gramaticales) no siempre participan en el proceso, pues el lector puede reconstruir el mensaje con base en su conocimiento previo, sin necesidad de utilizar las claves presentes en el mismo o utilizando sólo algunas de ellas. Respecto a esta afirmación Strange, citado por Solé (1987), afirma:

*“Si la lectura fuera exclusivamente **top-down (descendente)** sería muy improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo nuevo a partir de los textos si sólo confiáramos en nuestro conocimiento previo”.*

Finalmente, un tercer modelo -**modelo interactivo**- concibe la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Alonso y Mateos, 1985; Baumann, 1990; Cooper, 1990; Solé, 1987). Un aspecto fundamental del modelo interactivo es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque otorga una gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos en la construcción de un significado. Solé (1987) explica de una manera simple el proceso:

*“Cuando el lector se sitúa ante un texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, el de las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, y gracias a un sistema **bottom-up (ascendente)**, la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados. Pero a la vez que esto sucede, y dado que el texto genera también expectativas a niveles superiores (sintáctico, semántico), dichas expectativas se constituyen en hipótesis que buscan en los niveles inferiores indicadores para su posible verificación, a través de un procesamiento **top-down (descen-***

dente). En el modelo interactivo, ambos procesos actúan simultáneamente sobre una misma unidad textual”.

En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de comprensión. La lectura, según el modelo interactivo, se convierte en una actividad cognitiva compleja, en un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis a partir de diversos índices (Solé, 1987).

De forma paralela, el acto de composición es considerado también como un proceso dinámico y abierto de construcción de significados.

En ambos actos -composición y comprensión- el significado no es un mensaje completo ni inmutable, sino que por el contrario, sólo existe en las mentes del autor y del lector y se construye durante los actos de composición y lectura a partir de la interacción entre el conocimiento previo y lo enunciado por el texto (Casany, 1999).

Desde las consideraciones anteriores planteamos un modelo de la lectura y la escritura que supone para ambas actividades unos procesos cognitivos muy complejos de elaboración de hipótesis, de realización de inferencias, de recursividad, etc., muy difíciles de dividir en procesos más pequeños.

Esta nueva forma de entender los procesos de comprensión y expresión tiene consecuencias trascendentales a la hora de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas:

Supone que los niños no son una “tabla rasa” que hay que llenar de contenidos, sino que desde mucho antes de ir a la escuela los niños poseen ideas, hipótesis y convicciones personales acerca de lo que es leer y escribir. Así por ejemplo, tienen hipótesis y teorías sobre lo que son las letras, las características gráficas de la escritura y su relación con el objeto que representan, etc. Además, entre los tres y cuatro años los niños poseen una competencia oral con una complejidad sintáctica bastante elevada que les permite comprender los contenidos de diferentes tipos de textos: cuentos, anuncios, noticias, etc.

La enseñanza de la lectura y la escritura no es una habilidad que se aprende y finaliza en los primeros años de la escolarización; por el contrario, es una capacidad en permanente evolución que se va construyendo, no sólo a lo largo de toda la escolaridad, sino en diferentes contextos a lo largo de toda la vida

Es erróneo considerar que sólo el profesorado que imparte áreas lingüísticas tiene la responsabilidad en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura; en estos procesos está implicado el profesorado del resto de las áreas. La necesidad de desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado es tarea del centro educativo en su globalidad y debe contemplarse en los currículos de todas las etapas educativas e incluir a todas las áreas o asignaturas.

Comprender equivale esencialmente a pensar. La psicología cognitiva considera la lectura como un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas (Puente, A., 1996). Todo el inmenso depósito de conocimientos estructurados (lingüísticos y saberes, esquemas y creencias sobre el mundo) que almacenamos en la memoria permanente va a ser fundamental en el proceso de comprensión. En definitiva, los procesos de comprensión están íntimamente relacionados con el aprendizaje significativo. Para que dicho aprendizaje ocurra, es necesario que el material que se proponga sea potencialmente significativo, que el alumno cuente con los conocimientos previos necesarios y que, tanto por parte del profesor como del alumno, haya una intención clara de que tal aprendizaje se produzca.

3

¿QUÉ HABILIDADES DEBEN ENSEÑARSE EN UN PROGRAMA DE COMPRESIÓN LECTORA?

Cooper (1990), Solé (1994), Puente (1996) entre otros autores señalan las habilidades y procedimientos que deberían enseñarse para desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para una correcta comprensión.

- 1. Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto.**
 - 1.1. Habilidades de vocabulario.
 - 1.2. Identificación de la información relevante en el texto.
 - 1.3. Determinar la estructura del texto.

- 2. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.**
 - 2.1. Inferencias.
 - 2.2. Lectura crítica.

- 3. Regulación.**
 - 3.1. Resúmenes. ¿Qué es lo que acabo de leer?
 - 3.2. Clarificaciones. ¿Me ha quedado claro?
 - 3.3. Formulación de preguntas. ¿Qué preguntas podría hacerme el profesor en un control o una discusión acerca de este texto?
 - 3.4. Predicciones. ¿Qué es lo más probable que suceda a continuación (o un poco más adelante) en este texto?

4. Otros factores.

- 4.1. Lenguaje oral. El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, que es un factor relevante de la comprensión.
- 4.2. Las actitudes. Las actitudes del alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Un alumno que, por cualquier motivo, haya desarrollado una actitud negativa hacia un texto, no llevará a cabo las tareas que la lectura requiere de manera tan eficaz como un alumno cuya actitud sea positiva.
- 4.3. El propósito de la lectura. El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender. Si se lee, por ejemplo, un texto para formarse una idea global de él, es poco probable que se repare en todos los detalles del mismo y se atenderá a las ideas generales.
- 4.4. El estado físico y afectivo general.

4

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Genéricamente las estrategias de aprendizaje se identifican con los contenidos procedimentales considerados como aprendizajes **funcionales** que apuntan a la acción, al saber-hacer. Aprender y enseñar procedimientos implica que el alumno adquiere un conjunto de habilidades, estrategias, tácticas o métodos que le convierten en competente y experto para afrontar significativamente su entorno. El MEC definía los procedimientos en el Diseño Curricular Base como “un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta”. Desde esta concepción las **habilidades, técnicas y estrategias** caben dentro de los procedimientos ya que todos esos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento.

De forma específica, las estrategias de aprendizaje nos permiten procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado. Las estrategias encierran dentro de ellas un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas. La acertada ejecución de procesos de aprendizaje, así como el conocimiento y control de los mismos, deja en manos del alumno la responsabilidad del aprendizaje; es decir, **las estrategias de aprendizaje favorecen un aprendizaje significativo, motivado e independiente**. Saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, es el objetivo de las estrategias de aprendizaje. Se trata, en definitiva, de un verdadero **aprender a aprender**. El aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de

contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos.

Identificadas con el concepto de aprender a aprender, las estrategias tienen las siguientes características:

El aprendizaje de habilidades para aprender contenidos no hace referencia a ningún contenido concreto, sino que se extiende a todos los contenidos actuales y posibles.

Las estrategias de aprendizaje desarrollan la autonomía o el autocontrol del alumno en el sentido de que más que un contenido lo que aprende es a trazar un plan eficaz de aprendizaje aprendiendo a controlar las distintas fases del plan previamente trazado, eligiendo las estrategias oportunas confirmándolas o cambiándolas siempre que sea necesario y evaluar los resultados de las actividades realizadas.

Las estrategias de aprendizaje se identifican con un saber estratégico que se adquiere con la experiencia de los muchos aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida y que nos permite afrontar cualquier aprendizaje con garantía de éxito.

Las estrategias pueden enseñarse a lo largo de toda la escolaridad.

En base a todo lo anterior, consideramos dos tipos de procedimientos o estrategias:

1. Procedimientos específicos.

Son propios de áreas curriculares o de núcleos de contenido concretos. Su posesión se demuestra mediante una ejecución clara y observable de forma directa. Son procedimientos de este tipo el manejo correcto y preciso de instrumentos, objetos y aparatos.

Tienen la ventaja de presentar una secuencia clara de pasos a realizar y son fácilmente enseñables en el aula. Por contra, presentan el inconveniente de que

son difícilmente transferibles a otras situaciones. En la mayoría de estas situaciones se espera que los alumnos dominen el correspondiente procedimiento y ejecuten la acción de manera eficaz.

2. Procedimientos generales.

Son aquellos que se usan de manera idéntica en situaciones diversas. Son, por tanto, susceptibles de ser aplicados en diferentes áreas curriculares e incluso en situaciones no exclusivas del marco escolar.

Estos procedimientos, si bien tienen el inconveniente de que resulta difícil identificar la secuencia de pasos a realizar, tienen la ventaja de ser unas herramientas muy potentes mediante las cuales se puede acceder a metas superiores. Se trata de procedimientos con un **alto grado de componente cognitivo** al servicio del objetivo último que debe perseguir la educación: **aprender a aprender**.

En definitiva, este tipo de procedimientos podría vincularse al concepto de **estrategias de aprendizaje**, expuesto más arriba, relacionadas con la estructura psicológica de aprendizaje, que Niesbet y Schucksmith definen como *“un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que posibiliten al alumno enfrentarse de una manera más eficaz a situaciones globales y específicas de su aprendizaje”*. El dominio y conocimiento de estas estrategias permitirá a los estudiantes organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Se pueden identificar cinco tipos de **estrategias generales** en el ámbito educativo (Beltrán, 1993). Las tres primeras ayudan al alumno a elaborar y organizar los contenidos para que resulte más fácil el aprendizaje (procesar la información), la cuarta está destinada a controlar la actividad mental del alumno para dirigir el aprendizaje y, por último, la quinta está de apoyo al aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles. En el gráfico adjunto se analizan las características de cada una de estas estrategias.

	ESTRATEGIAS DE ENSAYO	ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN	ESTRATEGIAS DE CONTROL DE LA COMPRENSIÓN			ESTRATEGIAS DE APOYO O AFECTIVAS	
				PLANIFICACIÓN	REGULACIÓN	EVALUACIÓN		
características	Repetición activa de los contenidos	Hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar	Agrupar la información para que sea más fácil recordarla.	Ligadas a la metacognición. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno. Se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario	Dirigen y controlan la conducta del alumno	Indican la capacidad del alumno para seguir el plan trazado	Verifican el proceso de aprendizaje	Mejoran la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se producen.
ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> - Repetir en voz alta. - Reglas mnemotécnicas. - Tomar notas. - Subrayado 	<ul style="list-style-type: none"> - Parfrasear. - Resumir. - Crear analogías. - Responder preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir un texto. - Esquema. Subrayado. - Cuadro sinóptico. - Red semántica. - Mapa conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer objetivos de aprendizaje. - Seleccionar los conocimientos previos necesarios. - Descomponer la tarea en pasos sucesivos. - Seleccionar la estrategia a seguir 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir el plan trazado. - Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea. - Modificar y buscar estrategias alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar los pasos dados. - Valorar si se han conseguido los objetivos. - Evaluar la calidad de los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener la motivación. - Mantener la concentración. - Manejar la ansiedad. 	
	Organización de contenidos <i>Procesar la información</i>	<i>Control de la actividad mental del alumno</i>			Apoio al aprendizaje			

¿SE PUEDEN SECUENCIAR LOS PROCEDIMIENTOS?

Conscientes de la complejidad que reviste la decisión de cuándo enseñar los procedimientos, se pueden señalar, no obstante, algunos criterios a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo esta tarea. Así, por ejemplo, Valls (1992) considera los siguientes:

Asegurarse, en primer lugar, el conocimiento y dominio de aquellos procedimientos que comúnmente son considerados como más básicos.

Atender primero a aquellos procedimientos que son más simples (por el número de pasos o componentes) y más generales (que se precisan en situaciones bajo condiciones poco restrictivas), e ir incorporando después los más complejos y específicos.

Considerar el grado de conocimiento y práctica de los alumnos a propósito de los contenidos procedimentales que se van a proponer. Es decir, hay que determinar si se poseen o no suficientes y pertinentes esquemas de acción, a partir de los cuales poder trabajar los nuevos contenidos.

Asimismo, deberá tenerse en cuenta el grado de conocimiento de los alumnos respecto a los correspondientes contenidos factuales y conceptuales que se requieren para un aprendizaje más completo de los nuevos procedimientos a proponer.

Para atender a la globalidad de la tarea educativa, deben incluirse y prever la secuenciación de procedimientos relacionados con la satisfacción de la vida personal o social: el cultivo de la autoimagen personal, la práctica de la amistad, la adquisición de las personales estrategias de trabajo, etc.

Por otra parte, la **teoría de la elaboración** propuesta por Reigeluth y Stein (1983) resulta interesante para una macrosecuenciación de procedimientos. La teoría de la elaboración es una teoría de la instrucción en sentido amplio que tiene como finalidad prescribir un conjunto de estrategias instruccionales dirigidas a promover el aprendizaje significativo de los alumnos.

Parte de la idea de que la secuenciación de cualquier tipo de contenido (conceptos, principios o procedimientos) responde a un mismo principio: el establecimiento de secuencias que van de los elementos más simples del contenido a los más complejos. En definitiva, la secuencia elaborativa eleva a estrategia general para la secuenciación de los contenidos de la enseñanza el principio de comenzar por los elementos más simples y generales e ir introduciendo progresivamente los elementos más complejos y detallados.

Para ilustrar esta idea dichos autores ponen como ejemplo una cámara de filmar provista de un mecanismo de “zoom”. Se puede comenzar la filmación enfocando un paisaje mediante un plano de conjunto lo más amplio posible. Esta primera operación permitirá identificar las partes principales del paisaje y las relaciones entre los distintos elementos del mismo, aunque la amplitud del plano impedirá apreciar multitud de detalles. Sin embargo, utilizando el “zoom” de la cámara, podemos enfocar, a continuación, un elemento determinado del paisaje y podremos contemplarlo con mayor detalle. A continuación, podemos volver a recuperar el plano de conjunto inicial.

Actuando de este modo con todos y cada uno de los elementos del paisaje, obtendremos una visión del mismo considerablemente enriquecida por los análisis efectuados. La potencia de este procedimiento estriba en que podemos utilizar la misma estrategia con cada uno de los elementos del paisaje enfocando sucesivamente sus componentes principales hasta alcanzar el nivel de detalle deseado.

El conjunto de contenido que aparecen en ese plano de conjunto recibe el nombre de **epítome**. A partir de este epítome se pasa a elaborar cada uno de los elementos que lo componen mediante la introducción de los detalles y de la complejidad deseada en cada caso. Cada vez que se elabora uno de los elementos iniciales, se vuelve al punto de partida con el fin de enriquecer y ampliar el plano de conjunto.

En secuencias con una orientación procedimental, el epítome incluye los procedimientos más simples y fundamentales, introduciendo los sucesivos niveles de elaboración versiones progresivamente más complejas, específicas e interrelacionadas de los mismos; es decir, procedimientos que requieren un mayor número de pasos o acciones y que se aplican sólo en determinadas circunstancias.

A la hora de establecer secuencias elaborativas hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

El epítome inicial no debe confundirse con un resumen, sino que contiene aquellos elementos considerados más fundamentales y representativos.

Este epítome inicial es objeto de enseñanza.

Es necesario introducir un **resumen y una síntesis** al término de cada uno de los niveles de elaboración. El resumen incluye una revisión de los nuevos elementos de contenido introducidos. La síntesis ha de mostrar las relaciones que mantienen estos elementos entre sí.

Toda la secuencia elaborativa ha de tener una orientación básica de contenido. En el caso que nos ocupa, los procedimientos serán la base para organizar la secuencia y, en torno a ellos, introduciremos los otros tipos de contenidos -conceptos, principios y actitudes- en la medida que sean relevantes y sirvan de apoyo al contenido organizador.

5

LA REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA MEMORIA. LA TEORÍA DEL ESQUEMA

“El conocimiento no es un registro ciego de estímulos sensoriales. Las personas normales no son grabadoras, ni aparatos de video; sino que, al parecer, procesan y reprocesan la información, imponiendo en ella, y produciendo a partir de ella, un conocimiento con estructura” (Rumelhart y Ortony, 1982).

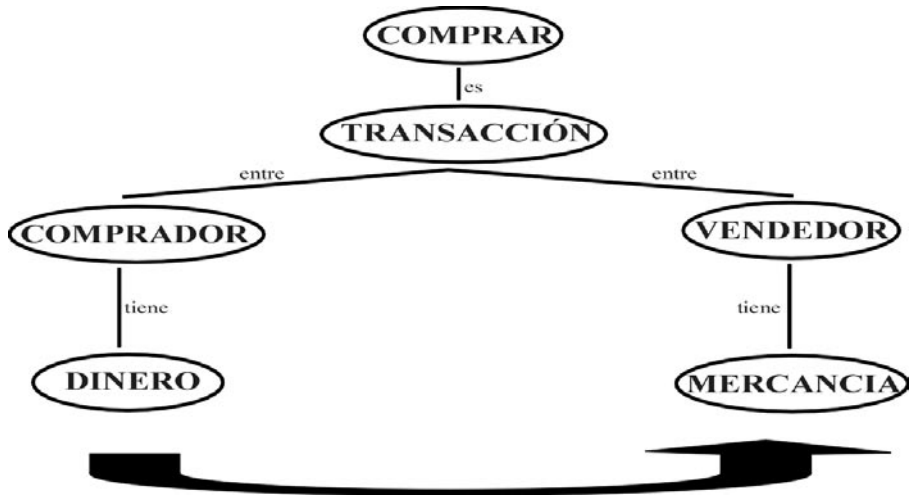
En la década de los ochenta científicos de diversas áreas confluyen, aun con ciertas matizaciones, en una serie de características que enriquecen el concepto de **esquema** formulado por Bartlett en 1932. Rumelhart y Ortony (op. cit.) definen los esquemas como *“estructuras de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Los esquemas existen para conceptos generalizados subyacentes a los objetos, situaciones, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencias de acciones”*.

Para los autores citados, los esquemas tienen cuatro características esenciales:

1. Poseen variables.

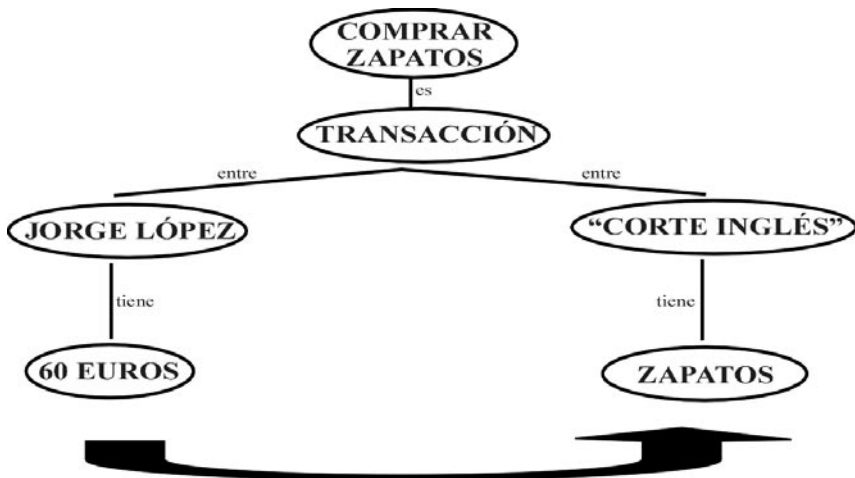
Los esquemas tienen una parte fija que se corresponde con todos los elementos que pertenecen a un determinado concepto y una parte variable que se modifica cada vez que el esquema es utilizado en función de la situación y el contexto. Dicho de otro modo, cada vez que el esquema es usado en una situación concreta, las variables son sustituidas por el valor que corresponde a esa situación. Lo realmente destacable de esta característica es que los

elementos y las relaciones que se dan en un determinado esquema permanecen siempre constantes. El gráfico que sigue a continuación explica con mayor claridad los conceptos anteriores.



El esquema "comprar".

El esquema "comprar" tiene cuatro variables: **comprador**, **vendedor**, **dinero**, **mercancía**. Cada vez que se utiliza dicho esquema, las variables son sustituidas por el valor correspondiente en función del contexto. Así, por ejemplo, el esquema para "comprar unos zapatos en El Corte Inglés" sería el siguiente:



El esquema "comprar unos zapatos en El Corte Inglés".

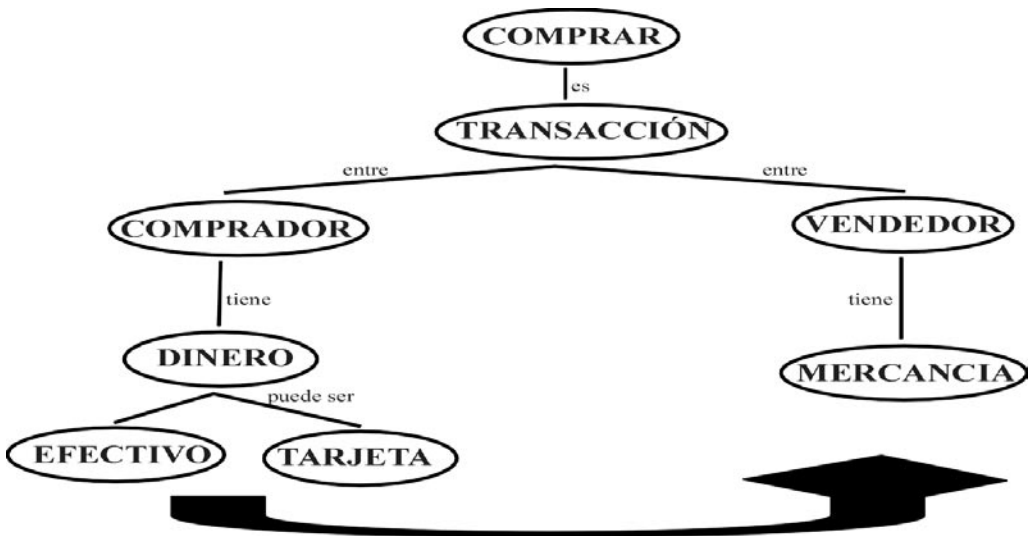
2. El encaje de los esquemas.

Los esquemas pueden encajarse dentro de sí mismos. Los esquemas encajados se denominan subesquemas. Esta organización global resultante es jerárquica; además, esta organización parece llevar a una regresión infinita, en la cual cada esquema está caracterizado en términos de constituyentes de nivel inferior o subesquemas. Sin embargo, esta dependencia debe llegar al final en algún momento; es decir, debe haber esquemas atómicos en el sentido de que no se caracterizan por su dependencia a otro esquema.

La propiedad de encaje de los esquemas tiene importantes ventajas:

- a) Los componentes principales de un esquema pueden ser comprendidos sin necesidad de comprender la estructura interna de los propios constituyentes.
- b) El esquema de mayor jerarquía contiene las características definitorias del concepto, y éstas son comunes a todos los ejemplos del mismo.

Continuando con el ejemplo del “esquema comprar” podríamos encajar en el mismo el subesquema “tipo de dinero” según se muestra en la ilustración.



El subesquema “tipo de dinero” encajado en el esquema “comprar”.

3. Los esquemas representan el conocimiento a todos los niveles de abstracción.

Los esquemas pueden representar desde un conocimiento muy específico y concreto hasta un conocimiento más general y abstracto.

4. Los esquemas representan el conocimiento.

Los esquemas no son definiciones. Se asemejan a bloques de conocimiento organizado de carácter enciclopédico que se expresan en forma lingüística.

Los esquemas son unidades clave en el proceso de comprensión. Básicamente, comprender consiste en seleccionar esquemas y uniones de variables que expliquen el material a comprender y verificar a continuación que esos esquemas lo explican. Cuando se activa un grupo de esquemas capaces, supuestamente, de explicar suficientemente la información, se dice que la persona ha comprendido la situación.

6

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR UN PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Cuando un lector se enfrenta con un texto utiliza las estrategias enumeradas anteriormente para conseguir la comprensión total del texto. Para el desarrollo de dichas estrategias se ponen en marcha una serie de actividades que se desarrollan antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

1. ACTIVIDADES A DESARROLLAR ANTES DE LA LECTURA.

1.1. Determinar los objetivos de la lectura.

La primera actividad que debe efectuarse en cualquier proceso de lectura es determinar por qué y para qué se va a realizar la lectura; dicho de otro modo, la pregunta inicial que habría de formularse sería la siguiente: **¿para qué voy a leer este texto?**

Uno de los primeros problemas con los que se enfrenta el alumno en los procesos de comprensión es que no sabe determinar con exactitud para qué lee. De este modo, sin poder determinar cuál es el objetivo de la lectura resultará complicado que ésta se convierta en una actividad significativa para el alumno. Los objetivos de lectura que pueden plantearse son muy numerosos, y dependerá de ellos el tipo de estrategias que hayan de ponerse en práctica. Así, por ejemplo, podemos leer:

Para aprender.

Para presentar una ponencia.

Para practicar la lectura en voz alta.

Para obtener información precisa.
Para seguir una serie de instrucciones.
Para revisar un escrito.
Por placer.
Para demostrar que se ha comprendido....

1.2. Activar el conocimiento previo. ¿Qué sé de este texto? ¿De qué trata este texto?

Se trata de establecer predicciones antes de la lectura. Las predicciones permiten desarrollar expectativas de conocimiento. Una de las cualidades que poseen los buenos lectores es que son capaces de anticipar o de imaginar lo que viene a continuación. Al establecer ciertas premisas, éstas provocan en la mente del lector imágenes, hechos y conclusiones que puede reconfirmar más adelante al avanzar en la lectura del texto.

La posibilidad de plantear predicciones está directamente relacionada con los conocimientos que tiene el lector. Cuanto mayores son esos conocimientos, mayores son las posibilidades de realizarlas.

Para ello podemos analizar aspectos del texto como:

Títulos.
Ilustraciones.
Encabezamientos.
Estructura...

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR DURANTE LA LECTURA.

2.1. Vocabulario.

Para comprender un texto es necesario determinar previamente si las palabras contenidas en él forman parte del bagaje oral del alumno. Ello servirá para que los alumnos aprendan las palabras que requiere la comprensión de ese texto ayudándoles así a desarrollar una parte de la información previa necesaria para comprenderlo.

Cooper (1990) ofrece una serie de sugerencias que han de tenerse en cuenta para realizar actividades de vocabulario:

Qué palabras del texto tienen más probabilidad de causar problemas al alumno.

Cuáles de las palabras identificadas son conceptos clave dentro del texto seleccionado.

Cuáles de los conceptos clave están definidos de manera adecuada.

Determinar qué palabras del texto serán capaces de definir los alumnos mediante el uso de análisis estructural (prefijos, sufijos o palabras base).

No dar a los alumnos grandes listados de palabras aisladas para que busquen su significado en el diccionario.

Enseñar a los alumnos a utilizar el diccionario en todas las asignaturas.

Han de enseñarse tres habilidades encaminadas a determinar el significado de las palabras:

Uso de prefijos, sufijos y terminaciones inflexivas, palabras base y raíces verbales.

Claves contextuales.

Habilidades relacionadas con el diccionario.

El objeto de la enseñanza de tales habilidades es ayudar a los alumnos a determinar de forma autónoma el significado de las palabras. Ayudar a los alumnos a determinar el significado de las palabras y los términos clave de un texto es condición fundamental para alcanzar la comprensión de un texto. Al mismo tiempo, es un componente específico del desarrollo de información previa.

2.2. Claves contextuales.

Un lector utiliza las claves contextuales cuando, para deducir la pronunciación y el significado de una palabra que desconoce, se apoya en las palabras que le son familiares y que rodean a esa palabra desconocida dentro de una frase, un párrafo o un texto más largo. Las claves contextuales que pueden aparecer en una lectura pueden ser de cuatro tipos (Cooper, op.cit):

Definición directa: El autor propone directamente una definición del término en la frase.

El arpa es un instrumento musical de cuerda, de forma triangular.

Yuxtaposición: El autor incluye en el texto otra palabra o frase yuxtapuestas al término desconocido.

La mujer llevaba unos zuecos, una especie de zapatos de madera de una pieza.

Sinónimos/antónimos: El autor recurre a un sinónimo o un antónimo de la palabra en lugar de repetirla en el mismo párrafo.

En el escrito se omitió información. Se olvidaron de los detalles.

Frasas adyacentes: El autor ofrece las claves del significado de una palabra mediante las frases que la rodean.

*La **perversidad del anciano** era de todos conocida en el pueblo. Sus **tretas sucias** eran innumerables y su **iniquidad** inquietaba a todo el mundo. Hasta su familia lo consideraba una **mala persona**.*

2.3. Análisis estructural.

El análisis estructural es el estudio de las partes que integran las palabras, en las que pueden apoyarse los alumnos para determinar su significado.

Palabras de base: unidades lingüísticas plenas de significado, que se sostienen por sí mismas y no están configuradas por ninguna unidad significativa menor; también se las denomina morfemas libres (reventa: venta es la palabra de base).

Raíces verbales: palabras de las que se derivan otras palabras; normalmente, la palabra de origen pertenece a otro idioma y es un morfema ligado: no tiene entidad propia en el otro idioma (es el caso de la raíz latina scribere, que significa escribir, de la cual se deriva, por ejemplo, escritor).

Prefijos: unidades de significado que pueden añadirse al inicio de una palabra de base o a las raíces verbales para modificar su significado; son morfemas ligados y no se sostienen por sí mismos (infeliz: «in» es el prefijo que significa «no»).

Sufijos: unidades de significado que pueden añadirse al final de las palabras de base o las raíces verbales para modificar su significado; son morfemas ligados (consultorio: «orio» es el sufijo que significa «lugar»).

Terminaciones inflexivas: fragmentos de una palabra que pueden añadirse al final de una raíz verbal o una palabra de base para modificar el caso, género, número, tiempo o la forma; son morfemas ligados (actriz: género; saldos: número; caminaba: tiempo; divertidísimo: forma).

Palabras compuestas: dos o más palabras de base que se combinan para formar una tercera, cuyo significado se relaciona con cada palabra de base (casca + nueces = cascanueces).

Contracciones: formas abreviadas de dos palabras reunidas, en las que se suprimen algunos de sus componentes (a + el = al).

2.4. Uso del diccionario.

El diccionario resulta de gran utilidad cuando los alumnos han utilizado el resto de las habilidades y no han conseguido determinar el significado de una palabra desconocida para ellos. En el uso del diccionario deben tenerse en cuenta una serie de consideraciones:

El diccionario debe utilizarse en todas las áreas curriculares.

Deben evitarse listados extensos de palabras.

No proporcionar listados de palabras aisladas del contexto ya que en esta circunstancia los alumnos no saben cuál es la definición que deben elegir.

Enseñar a los alumnos a seleccionar la definición correcta en aquellas palabras con significado múltiple.

2.5. Determinar la estructura del texto.

Cuando un autor escribe un texto, organiza las ideas de una forma determinada según el tipo de texto. Un mismo tipo de texto suele organizarse siempre con la misma estructura; de esta manera diremos que **la estructura de un texto es la forma en la que el autor organiza sus ideas**. Así por ejemplo, los textos narrativos cuentan una historia, real o ficticia, y se organizan en torno a un esquema que incluye básicamente: los personajes, el escenario en el que transcurre la acción, el problema, las acciones y la resolución. En el momento en que el lector se enfrenta con un texto, trata de buscar en él algunas pistas que le permitan activar el patrón o esquema que el autor utilizó al escribirlo. Al activar este patrón o esquema, el lector podrá procesar correctamente la información que le va a aportar el texto. Efectivamente, en el momento de escribir un texto el autor va dejando a lo largo del mismo ciertas pistas que permiten al lector entender correctamente el texto que está escribiendo. Así, en el caso de los textos narrativos frases como: *érase una vez...*, *hace muchos años...*, *en un país muy lejano...*, etc. permiten al lector activar el esquema correspondiente al texto narrativo que le va a permitir procesar adecuadamente la información que el autor ha escrito.

Enseñar a los lectores a utilizar sus conocimientos sobre las estructuras de los textos, les va a ayudar a comprender mejor los textos.

2.6. Hacer inferencias.

La habilidad para hacer inferencias es considerada como una estrategia fundamental para la comprensión de textos. La elaboración de inferencias tiene como propósito construir significado. Cuando se infiere información de un texto el lector expande el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto, en un esfuerzo para lograr su comprensión.

Una inferencia es *la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión*. Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte del texto, etc.

Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda o su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto.

La generación de inferencias permite a los estudiantes “ir más allá” de la información recibida y permite establecer relaciones internas entre el conocimiento previo y la información no explícita en el texto.

Para desarrollar esta habilidad, el docente debe plantear preguntas que no puedan ser respondidas a partir de información explícitamente expresa en el texto; por el contrario, las respuestas deben ser construidas o inferidas a partir de las relaciones que el estudiante tiene que establecer entre su conocimiento previo y la información que no está en el texto.

Veamos un ejemplo.

Jorge se lo estaba pasando estupendamente en su fiesta de cumpleaños jugando a infinidad de cosas y abriendo sus regalos. Cuando llegó el momento de apagar las velitas de la tarta, sopló y sopló con todas sus fuerzas pero éstas no se apagaron. Tan pronto como las creía apagadas, la llamita volvía a resurgir en cada velita.

- 1. Jorge no soplabo con fuerza suficiente las velitas.*
- 2. Las velitas eran un “artículo de broma” y no se podían apagar.*
- 3. Jorge soplabo en una dirección equivocada.*

2.7. Formular hipótesis (hacer predicciones).

La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no. Solé (1994) pos-

tula que las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector. Smith (1990), por su parte, dice que la predicción consiste en formular preguntas y la comprensión en responder a esas preguntas. En la medida en que respondemos a esas interrogantes, en la medida en que no nos quedamos con ninguna incertidumbre, estamos comprendiendo.

Cuando nos proponemos leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan nuestros esquemas de conocimiento y sin proponérselo anticipamos aspectos de su contenido. Formulamos hipótesis y hacemos predicciones. sobre el texto (Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo.

Lo que hemos anticipado, o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. No podemos inventar. Para lograr confirmar nuestras hipótesis buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales con tal de comprobar la certeza de nuestra previsión.

En muchas ocasiones los problemas de comprensión de un texto radican precisamente en una predicción no confirmada que condiciona la imagen mental de lo que se está leyendo. Las diferentes interpretaciones que hacemos de una misma historia es la evidencia de cómo influyen nuestros propios conocimientos y sistemas de valores en la comprensión del texto.

Ejemplo:

Era un día muy caluroso. Alicia, como todos los días, hizo la compra para su madre. Al salir de la tienda vio a unas amigas que la invitaron a jugar. Alicia dejó la cesta en el suelo y jugó un buen rato con las otras niñas. Cuando llegó a su casa, toda la comida estaba grasienta y pegajosa. La mantequilla se había derretido...

1. *Cuando la mamá de Alicia vio la cesta grasienta pensó que no debía haber mandado a comprar a su hija en un día tan caluroso.*
2. *Al ver toda la cesta llena de grasa, la mamá de Alicia le regañó por haberse entretenido jugando.*
3. *La mamá de Alicia se mostró encantada y le dio una moneda para que se comprase una golosina.*

... La madre de Alicia se puso muy contenta al abrir la cesta y entregó una moneda para que se comprara alguna golosina.

3. ACTIVIDADES A DESARROLLAR DESPUÉS DE LA LECTURA.

Las personas con buena capacidad de comprensión suelen utilizar estrategias que les permiten verificar constantemente si está entendiendo lo que está leyendo, lo que les permite adoptar las medidas necesarias para corregir una posible falta de comprensión. Esta actividad recibe el nombre de “regulación comprensiva” (Cooper, 1990) y abarca estrategias muy útiles para ayudar a los alumnos a comprender un texto. La estrategia que ayuda a los niños a regular su propia comprensión incluye cuatro tipos distintos de actividades (Cooper, op. cit.):

1. **Resumir.** ¿Qué es lo que acabo de leer?
2. **Clarificar.** ¿Me ha quedado claro?
3. **Preguntar.** ¿Qué preguntas podrían hacerme acerca del texto que acabo de leer.
4. **Predecir.** ¿Qué podría ocurrir a continuación o un poco más adelante en este texto?

Hacer resúmenes suele ser una actividad frecuente en las actividades escolares que, sin embargo, se enseña explícitamente en raras ocasiones. Hacer resúmenes exige unos conocimientos muy específicos relacionados con: la tipología del texto, su estructura, conocimientos previos, intención comunicativa, etc. Los resúmenes se pueden realizar sobre una página, un fragmento, una parte de la estructura, etc.

Una estrategia para hacer resúmenes es la siguiente:

Marcar o subrayar palabras que se repiten.

Tachar información irrelevante.

Reducir un fragmento a su contenido esencial.

Poner títulos a los párrafos.

Hacer resúmenes en los márgenes del texto.

Clarificar consiste en ir resolviendo los problemas que surgen en el proceso de comprensión. Las lagunas que se van produciendo en el proceso de comprensión pueden atribuirse a varios factores:

Problemas en la comprensión de palabras.

Problemas en la comprensión de las frases.

Relaciones que se establecen entre las frases y los aspectos más globales del texto.

Las estrategias que pueden llevarse a cabo ante la falta de comprensión del texto dependen de factores como (Solé, 1992): objetivos de lectura del lector, su necesidad de comprensión y la propia estructura del texto. Solé propone varias acciones para superar esto:

Cuando una frase o fragmento no parece relevante para la comprensión del texto, ignorar la palabra o el fragmento y continuar leyendo. En muchas ocasiones conforme avanzamos en la lectura del texto, el propio texto nos resuelve este problema.

Aventurar una interpretación para lo que no se comprende y comprobar si esta interpretación funciona.

Si ninguna de estas dos estrategias funciona y se estima que el fragmento en cuestión es determinante para la comprensión, es el momento de acudir a una fuente experta.

La **formulación de preguntas** pertinentes sobre el texto es una estrategia también importante en el proceso de comprensión.

7

¿SE PUEDEN ENSEÑAR LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA?

Las estrategias de comprensión lectora se pueden y se deben enseñar explícitamente en la actualidad. Dicha afirmación se basa en investigaciones que han puesto de relieve métodos de enseñanza con los que se obtiene un elevado éxito en los aprendizajes: taxonomía de Bloom (análisis, síntesis y aplicación), la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (lo que puede hacer el alumno solo y con la ayuda del profesor), la enseñanza directa (pasos objetivamente eficaces en la presentación instruccional), el dominio del aprendizaje (master y learning), el modelado (realización de la tarea por parte del profesor a la vista de los alumnos), etc. A partir de estos estudios, diversos autores Rosenshine y Stevens (1983) Baumann (1992), Solé (1992), Beltrán (1993) han puesto de manifiesto que los alumnos que reciben instrucción directamente del profesor rinden más que aquellos que se espera que aprendan el contenido o habilidades por sí mismos o uno de otro. Uno de estos métodos, el método de **enseñanza directa**, está basado en los estudios acerca de la enseñanza eficaz en el aula. Baumann (op- cit.) define este método de la siguiente manera: “ *En la enseñanza directa, el profesor, de un modo razonablemente formal y cara a cara, dice, muestra, describe, demuestra y enseña la habilidad que hay que aprender. La palabra clave es el profesor, puesto que es él quien está al mando de la situación de aprendizaje y quien dirige la clase, al contrario de la enseñanza “dirigida” por una hoja de trabajo, u equipo de material, un centro de aprendizaje o un libro de trabajo*”. Los aspectos que caracterizan el método de enseñanza directa son los siguientes:

Seguridad del profesor en su capacidad para enseñar y en la capacidad del alumno para aprender.

El aprendizaje se favorece cuando los profesores formulan con claridad los objetivos y sabe comunicarlos a los alumnos, de manera que los niños saben qué van a aprender y por qué es importante aprenderlo.

Concentración de los profesores en la tarea preparando profundamente las clases, manteniendo un ritmo de enseñanza dinámico, dictando normas y procedimientos carentes de ambigüedad, seleccionando y dirigiendo las actividades que los alumnos hacen en el aula.

Ambiente cálido, armónico y de cooperación en el aula donde los alumnos se sienten cómodos y seguros.

Beltrán (op. cit.) propone los siguientes pasos para llevar a cabo el método de enseñanza directa:

1. INTRODUCCIÓN-PLANTEAMIENTO.

En esta primera fase se realizan las siguientes tareas:

Comprobar las demandas del escenario escolar.

Explorar el conocimiento previo de los alumnos en relación con la estrategia a enseñar.

Considerar el nivel de los alumnos para ajustar la complejidad de los materiales.

Dividir la estrategia en subestrategias, cuando la estrategia a enseñar es excesivamente compleja.

Introducir la estrategia.

Presentar visualmente alguna metáfora que ilustre el corazón de la estrategia.

Determinar los objetivos de la enseñanza de la estrategia en términos operativos.

2. ENSEÑANZA.

Esta segunda fase es continuación de la anterior y tiene como objetivos:

Comunicar a los alumnos lo que van a aprender.

Valorar la utilidad de la estrategia. Motivar. Conseguir el compromiso de los alumnos de aprender la estrategia.

Explicar explícita y detenidamente la estrategia, señalando cómo, cuándo y dónde aplicar la estrategia.

Ilustrar la estrategia con algunos ejemplos.

3. MODELADO.

Es la fase de enseñanza directa en la que el profesor participa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión. En esta fase, al igual que en las dos anteriores, es el profesor quien dirige y controla la actividad.

4. PRÁCTICA GUIADA O APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR.

En esta fase los alumnos empiezan a asumir la responsabilidad de la adquisición de la habilidad. El profesor orienta y corrige pero fuerza a los alumnos a poner en práctica la habilidad que previamente les ha enseñando. Esto permite al profesor hacer un seguimiento de la adquisición de la habilidad por parte del alumno, de forma que si es necesario, puede volver a enseñarla.

5. PRÁCTICA INDEPENDIENTE.

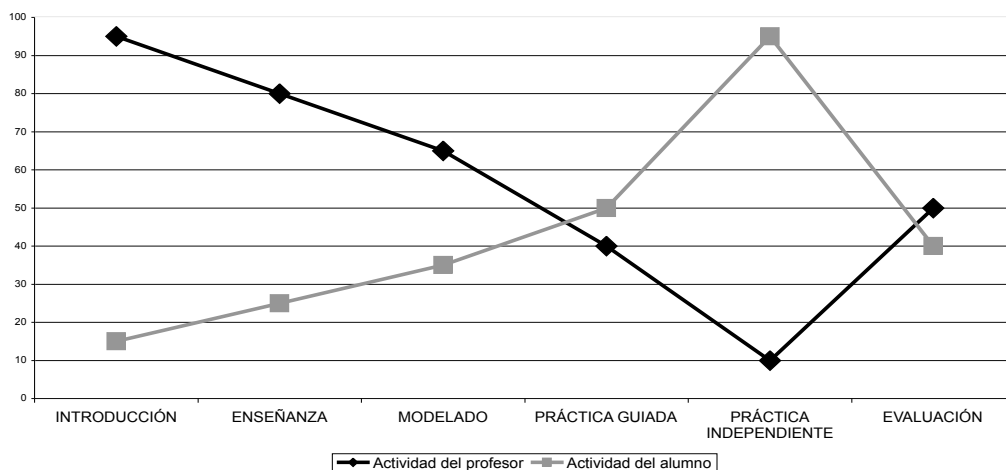
En esta fase se delega la responsabilidad del aprendizaje al alumno. Los estudiantes realizan una serie de actividades semejantes a la práctica guiada, pero con independencia del profesor. Pueden ser tareas de selección inducida, de elección entre alternativas, etc., pero con alguna semejanza respecto a la práctica guiada. La finalidad es internalizar la estrategia aprendida, pasar del hetero-control al auto-control.

6. EVALUACIÓN.

En esta fase se pretende evaluar el dominio y destreza alcanzados en la aplicación de la estrategia. La eficacia del aprendizaje de estrategias viene regida por estos cuatro principios:

- a) **Especificidad.** La eficacia de las estrategias depende de su congruencia con los objetivos formulados para el aprendizaje, es decir, el impacto de cada estrategia depende de su ajuste con los objetivos pretendidos, ya que si se utiliza una estrategia de elaboración se conseguirán mejoras en el aprendizaje significativo, pero no en el aprendizaje mecánico.
- b) **Generatividad.** La ejecución de una estrategia es tanto más eficiente cuanto más exige reformular y elaborar la información. Por ejemplo, resumir las ideas es más eficiente que repetir las mecánicamente.
- c) **Control ejecutivo.** El control ejecutivo tiene tres funciones: valorar la necesidad de la estrategia, seleccionar la estrategia y evaluar la calidad de la ejecución de la estrategia. De esta forma, la aplicación de una estrategia depende de la estimación de necesidad prevista de esas estrategias, de la selección de las estrategias y de la calidad lograda en su aplicación.
- d) **Eficacia personal.** Los estudiantes difieren en el grado en que creen que pueden controlar los resultados de su aprendizaje (poco poder o mucho poder de control según capacidad y esfuerzo). De esta forma, la eficacia personal se proyecta sobre el aprendizaje en tres dimensiones: la gente puede evitar aprendizajes desafiantes (participación), o emplear menos tiempo del necesario para la tarea (persistencia), o dejar de hacer el esfuerzo mental requerido (intensidad).

Método de enseñanza directa para la enseñanza de estrategias de aprendizaje



8

LOS TEXTOS NARRATIVOS

Narrar es relatar unos hechos que se han producido a lo largo del tiempo. La narración fija las acciones que acontecen en el suceder temporal, relacionadas con unos personajes y encaminadas a un determinado desenlace. El que narra evoca acontecimientos conocidos o imaginarios haciendo participar al lector como espectador casi presente en los sucesos que relata.

Los textos narrativos deben observar dos características fundamentales:

La verosimilitud. Se aconseja partir del relato de hechos conocidos o vividos directamente, para poder obtener del mismo la verosimilitud. A continuación, puede elaborarse un sinfín de nuevas situaciones, pero siempre y cuando los personajes y los ambientes posean una fijación concreta y adecuada a los acontecimientos que se narran. La verosimilitud hace que los hechos parezcan verdaderos aunque no lo sean.

El punto de vista narrativo. Toda buena narración ha de mantener el interés y la curiosidad del lector. El que narra puede atraer la atención del lector mediante la naturaleza misma de la acción, la caracterización de personajes, o la conjunción de ambas, sin olvidar el ambiente en que tiene lugar la acción relatada.

ELEMENTOS DE LA NARRACIÓN.

Los elementos que constituyen la esencia del relato son:

La acción. En toda narración es fundamental que pase algo. La acción está constituida por los acontecimientos que van sucediéndose. La acción puede estar ordenada de forma progresiva siguiendo cronológicamente los hechos a medida que van apareciendo hasta llegar a un desenlace, o puede romperse ese orden y presentar al comienzo los hechos que, siguiendo la secuencia cronológica deberían ir más adelante en la narración.

Los personajes. La creación de los personajes requiere una habilidad extrema del narrador, pues es necesario presentarlos como seres vivos, capaces de sentir y de hacer sentir, es decir, hay que darles contenido humano. En la configuración del personaje intervienen tanto los rasgos físicos como psicológicos; pero en ningún caso debe comunicarse de golpe su personalidad y forma de pensar.

El ambiente. El lugar donde se desenvuelve la acción y la actuación de los personajes es otro elemento de la narración. Ese entorno ayuda de manera decisiva a obtener la verosimilitud en el relato. Los personajes pueden verse condicionados por el marco espacial en que están inmersos. Existen relatos en los que el ambiente se integra en la acción en verdadera competencia con los personajes.

TÉCNICAS NARRATIVAS.

Son los recursos de los que se vale el autor para crear el relato. Las más importantes son:

La narración en tercera persona. Se manifiesta de varias formas:

Narrador omnisciente que tiene un conocimiento total de todo lo narrado y aunque está situado fuera del relato, dice más de lo que cualquier personaje sabe realmente.

Mediante la tercera persona en la que el autor queda como mero observador de la acción

El autor se oculta en la voz de un personaje que asume el papel de narrador-testigo. El narrador cuenta en tercera persona lo que acontece a otros personajes del relato.

La narración en primera persona. Se utiliza cuando el autor narra sus propias vivencias y testimonios. Autor y protagonista están identificados. Tiene la ventaja de aumentar el interés del relato, pues da apariencia de algo vivido y experimentado personalmente.

La narración en segunda persona. Es el tipo de narración menos frecuente. A través del empleo de la segunda persona, el narrador pretende analizar el pensamiento del personaje.

La narración dinámica. En determinados pasajes de las narraciones se acelera el ritmo temporal del relato. Se intensifica la acción por medio de la acumulación de formas verbales con la intención de aproximar el tiempo de lo sucedido al tiempo en que se tarda en contar el texto.

PROCEDIMIENTOS LINGÜÍSTICOS.

Las características lingüísticas más destacadas de los textos narrativos son:

Las formas verbales. El tiempo que suele predominar en el texto narrativo es el pretérito indefinido y en menor medida el pretérito imperfecto, que se suele utilizar en las descripciones, y el presente. En ocasiones se utiliza el presente histórico con la intención de acercar el pasado al presente del lector.

Las estructuras sintácticas. Predomina la predicación que es la estructura más adecuada para expresar la progresión y el movimiento. También es frecuente el uso de la subordinación temporal para desarrollar la inserción de planos temporales. Finalmente, la estructura atributiva se utiliza en las descripciones.

Las figuras literarias. No es excesivo el número de figuras literarias utilizadas en la narración. Las más utilizadas son: la metáfora, la ironía, la antítesis y la paradoja, el paralelismo o la hipérbole.

LA DESCRIPCIÓN Y EL DIÁLOGO.

Los textos narrativos no son puros pues incluyen la descripción y el diálogo como formas expresivas imprescindibles.

La descripción ocupa uno de los lugares más importantes de la narración. Suele definirse como una “pintura” hecha con palabras. Una buena descripción provoca en el receptor una impresión semejante a la sensible, de tal forma que ve mentalmente la realidad descrita. En el proceso descriptivo se distinguen tres fases:

La observación.

La reflexión.

La expresión.

Se puede describir todo aquello que puede percibirse, pero además, aspectos del mundo psíquico interno como sensaciones, sentimientos o emociones también pueden ser objeto de una descripción. Pueden considerarse los siguientes tipos de descripción:

El retrato o la descripción de una persona. Puede atender a los rasgos físicos o aludir tanto a los rasgos físicos como a los psicológicos (su forma de pensar, sus preocupaciones, su carácter, etc.).

Cualquier realidad abstracta; es decir, aspectos del mundo psíquico (sensaciones, sentimientos, emociones, etc.). En todo momento el autor ha de echar mano de imágenes sensoriales para aproximarnos a esas imágenes difíciles de “pintar” con palabras.

Un paisaje. Igual que un pintor capta el color, la luz y la disposición de las masas, el autor describe los objetos que tiene ante sí, organizándolos según su voluntad. En las narraciones estos fragmentos descriptivos sirven para informar sobre el escenario en donde tiene lugar la acción.

Cinematográfica. Pretende captar un ambiente variopinto y en movimiento, por ejemplo una batalla. El receptor asiste al espectáculo como si estuviera contemplando una película mientras el autor ofrece imágenes simultáneas integrantes de una totalidad.

Los procedimientos lingüísticos más frecuentes en la descripción son:

Formas verbales. Las más utilizadas son el presente y el pretérito imperfecto.

El adjetivo. En los textos descriptivos suelen predominar los nombres, sustantivos y adjetivos. Los sustantivos abundan en las descripciones porque dan nombre a los objetos, pero el más importante es el adjetivo que completa la información que el sustantivo ofrece matizando su sentido y ofreciendo una mayor expresividad al sintagma. Además, el adjetivo cumple la misión de poner de relieve los componentes sensoriales que existen en toda descripción.

Las estructuras sintácticas. Existe un predominio de estructuras yuxtapuestas y coordinadas.

Los procedimientos literarios. La descripción utiliza con frecuencia figuras literarias. Las más utilizadas son la comparación y la metáfora.

El diálogo es otro recurso imprescindible en la narración. Consiste en establecer una comunicación lingüística de ficción entre dos o más personajes, tras los cuales el autor desaparece. Mediante el diálogo el autor desaparece tras los personajes que manifiestan ideas y afectos propios en apariencia. Para la creación de un buen diálogo deben tenerse en cuenta las siguientes normas:

Evitar las intervenciones excesivamente largas porque romperían la fuerza expresiva que entraña el diálogo.

Adecuar la expresión lingüística a los caracteres que se pretende plasmar.

Atender al contexto y a las circunstancias en torno a las que se desarrolla el segmento dialogado.

Un diálogo puede construirse:

De forma directa a través del cual los personajes se expresan directamente sin la intromisión del narrador.

De forma indirecta. En este caso el narrador tiene parte activa, bien de forma directa, como un interlocutor más, bien presentando a los personajes, que en ningún momento hablan por sí mismos.

LA ENSEÑANZA DE PROCEDIMIENTOS PARA DETERMINAR LA ESTRUCTURA NARRATIVA

Siguiendo el modelo descrito más arriba para la enseñanza de estrategias –enseñanza directa-, describiremos a continuación las actividades a desarrollar siguiendo cada uno de los pasos que lo componen.

1. Introducción-planteamiento.

Una vez analizado el nivel de los alumnos para ajustar la dificultad de los materiales que se van a utilizar y explorados los conocimientos previos en relación con la estrategia que se pretende enseñar, el profesor determina los objetivos de la enseñanza de la estrategia:

Mejorar las capacidades de comprensión de los textos narrativos.

Desarrollar estrategias para identificar la estructura de los textos narrativos.

Obtener información relevante de los textos narrativos.

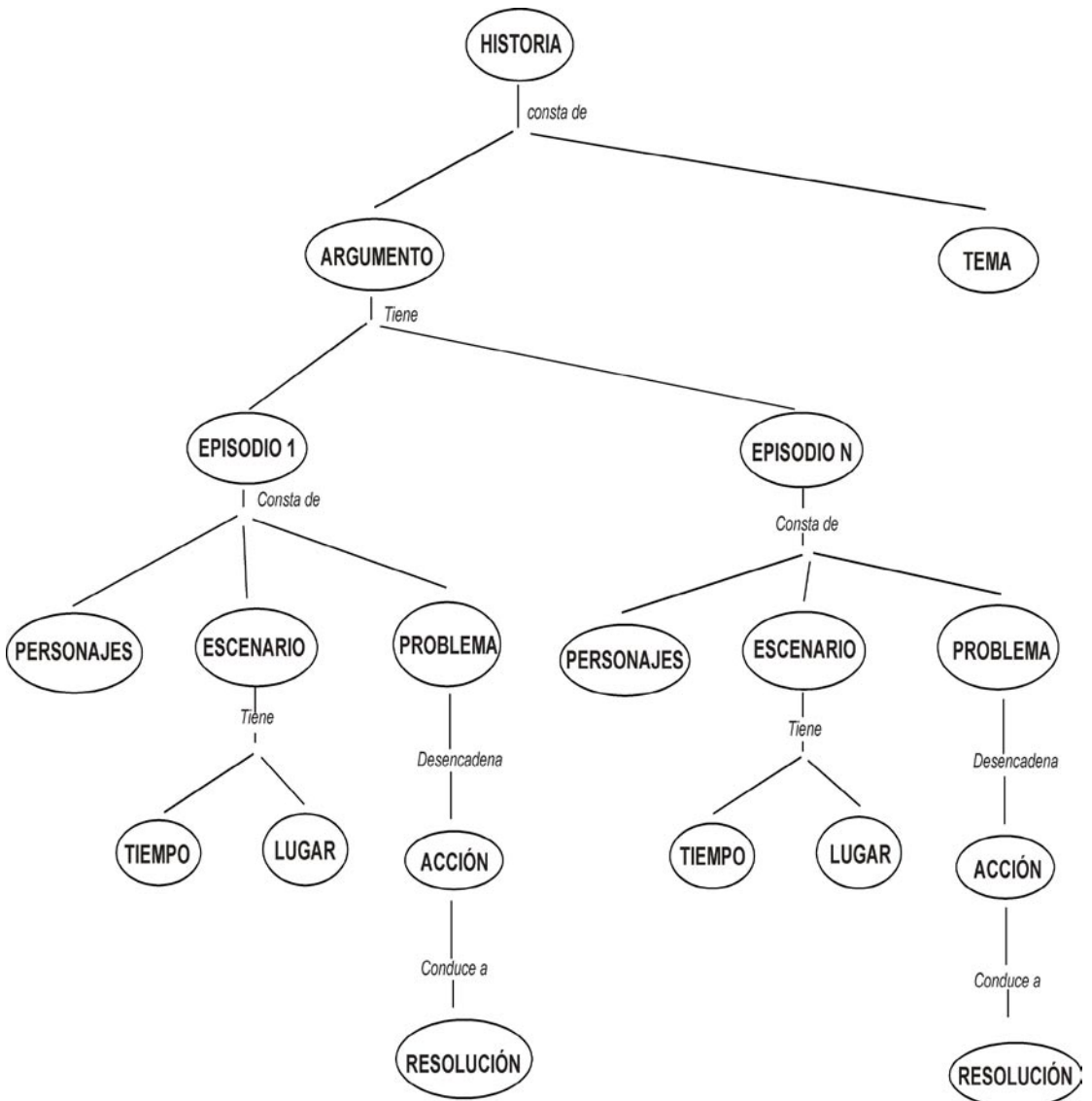
Automatizar técnicas para activar los conocimientos previos de los alumnos.

2. Enseñanza-modelado.

El profesor comunica a los alumnos lo que van a aprender motivándolos a fin de conseguir el compromiso de aprender la estrategia. A continuación explica explícita y detenidamente la estrategia señalando cómo, cuándo y dónde aplicar la estrategia, ilustrándolo con algunos ejemplos.

Los textos narrativos están organizados en un patrón secuencial que incluye un principio, una parte intermedia y un fin. Dentro de este patrón general, la narración consta, a veces, de varios episodios distintos cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y una resolución del problema. Al identificar estos elementos, el lector identifica la estructura gramatical o plan fundamental de la historia. La forma gráfica de representar la estructura gramatical de una historia se denomina **mapa de la historia**.

En el gráfico adjunto se describen los elementos básicos del mapa de la historia.



El mapa de la historias (adaptado de Cooper, 1990).

Veamos a continuación como podemos utilizar el esquema anterior aplicado a una narración sencilla.

EL HONRADO LEÑADOR

Había una vez un pobre leñador que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecillo sobre el río, se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente:

- ¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante, ¡oh, maravilla!, una bella ninfa aparecía sobre las aguas y dijo al leñador:

- Espera, buen hombre: traeré tu hacha.

Se hundió en la corriente y poco después reaparecía con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella hacha no era la suya. Por segunda vez se sumergió la ninfa, para reaparecer después con otra hacha de plata.

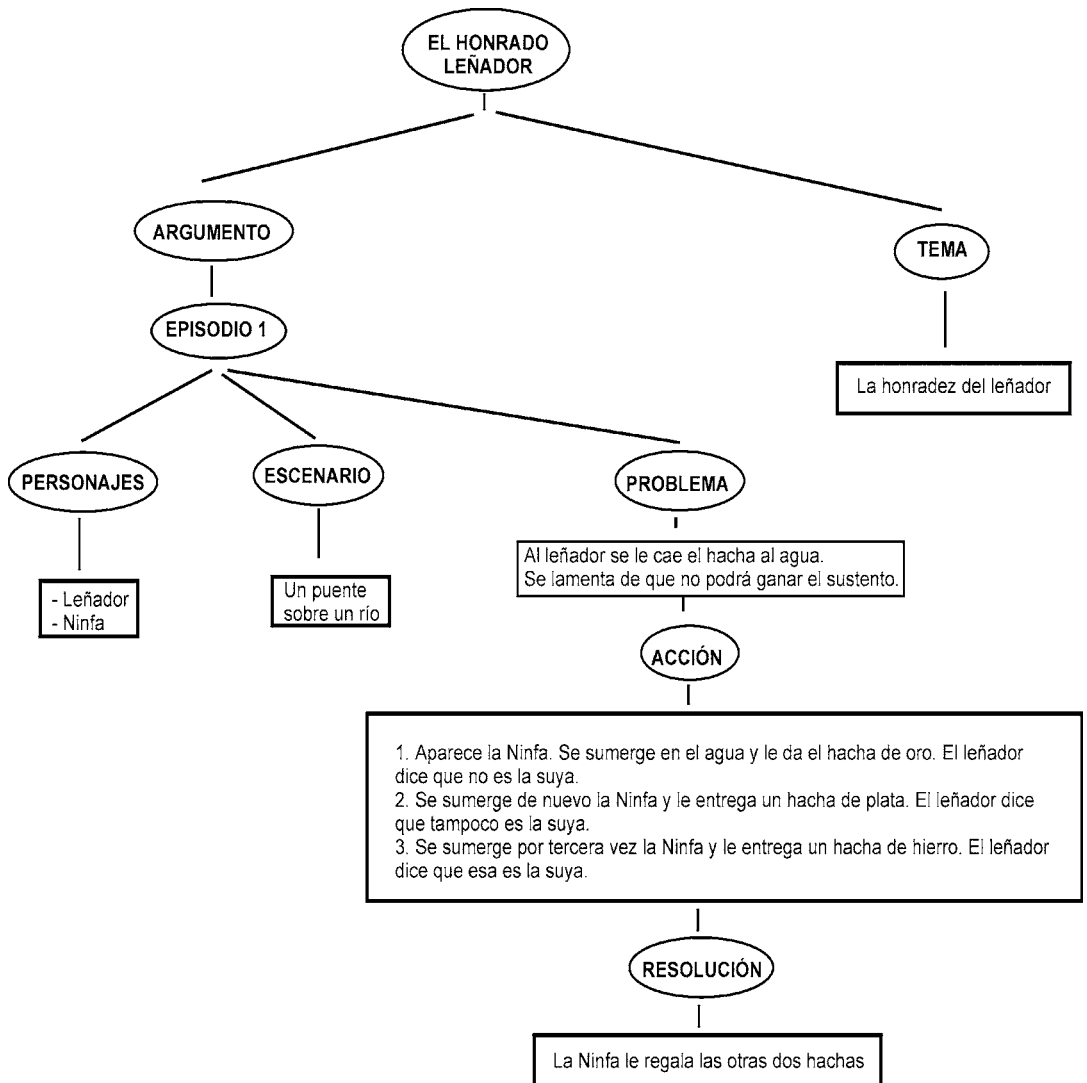
- Tampoco es la mía- dijo el afligido leñador.

Por tercera vez la ninfa buscó bajo el agua. Al reaparecer, llevaba en sus manos un hacha de hierro.

-¡Oh, gracias, gracias! ¡Esa es la mía!

- Pero por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la pobreza a la mentira y te mereces el premio.

El mapa de la historia correspondiente al cuento anterior sería el siguiente:



Mapa de la historia aplicado al cuento "El honrado leñador".

3 Modelado.

En este apartado, el profesor sigue ejecutando la estrategia a la vista de los alumnos, promoviendo la enseñanza recíproca. Para ello presenta una nueva narración, similar a la anterior, ejemplificando una estructura con más de un episodio.

EL ASTUTO SACRISTÁN

Iba un capellán camino de su aldea y se detuvo bajo una encina para comer una liebre asada. Un caminante que le seguía los pasos, le rogó:

-Estoy hambriento y cansado. Dejadme compartir vuestra comida y os pagaré mi parte.

-No hay suficiente para los dos -dijo el primero.

Cuando terminó con la liebre, el caminante se burló.

-Habéis de saber, reverendo, que vos al sabor y yo al olor, los dos hemos comido de la liebre.

-Siendo así, tendréis que pagar vuestra parte.

El otro que no y el capellán que sí, fueron en busca del sacristán de la aldea al que pusieron por juez.

-¿Qué os ha costado la liebre? -preguntó el sacristán.

-Cuatro monedas -contestó el clérigo.

-Tenéis que pagar dos, caminante -sentenció el que hacía de juez.

El hombre entregó las dos monedas y tomándolas el sacristán, las hizo sonar sobre la mesa. Luego dijo:

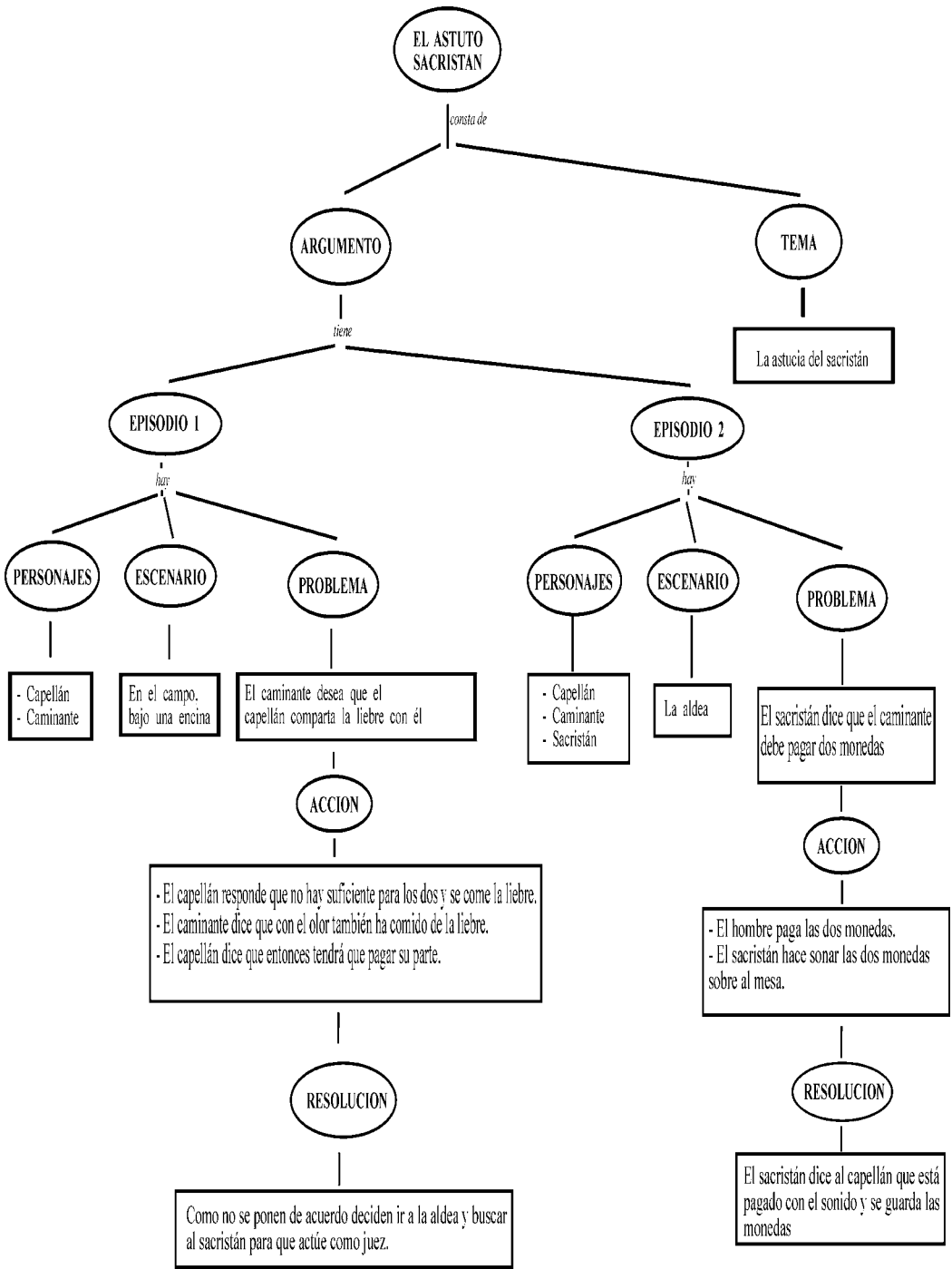
-Reverendo, ya estáis pagado con el sonido, lo mismo él, que del olor ha comido.

Y se guardó las dos monedas en el bolsillo.

-A buen capellán, mejor sacristán -dijo el clérigo, estallando en carcajadas.



Tomado de "Un cuento para cada día. Volumen I". Ed. Susaeta.



Mapa de la historia aplicado al cuento "El astuto sacristán".

La narración que se propone en este caso es también una historia sencilla que encaja adecuadamente en esquema que se propone, pero a diferencia de la anterior observamos que su estructura episódica contiene dos episodios.

4 Práctica guiada.

En este apartado el control y la actividad del profesor empieza a ser compartida con los alumnos. Bajo la supervisión del profesor, los alumnos comienzan a realizar una serie de actividades encaminadas a determinar la estructura narrativa de la historia que se les propone. Para ello se les puede sugerir actividades como: llenado de espacios en blanco, selección múltiple de items, etc.

Proponemos la siguiente historia para trabajar este apartado.

EL CABRITO ASTUTO

Iba un cabrito paseando por el campo, cuando el lobo le salió al encuentro.

-¡Ya eres mío! -exclamó la fiera, lanzándose sobre él.

-Señor Lobo -suplicó el cabrito-, ya que la muerte me aguarda y no tengo esperanza de vida, toque la flauta un momento y yo bailaré para distraerle.

Aceptó el lobo, satisfecho de su poder y empezó a tocar la flauta, mientras su víctima bailaba alegremente.

Los perros, oyendo la música, acudieron velozmente.

Entonces el lobo no tuvo más remedio que huir, dejando libre al bailarín. Su astucia le había salvado.



Debemos destacar que si bien diversos autores,(Geva, 1985; Alvermann, 1990)) resaltan la importancia que tiene la representación gráfica de los textos para su comprensión, es posible desarrollar otro tipo de actividades encaminadas a determinar en qué lugares de la historias los autores suelen incluir la información relevante. Así, para determinar la estructura de la narración anterior podríamos formular preguntas como las siguientes:

Tomado de "Un cuento para cada día. Volumen I". Ed. Susaeta.

ESCENARIO

- ¿Dónde ocurre esta historia?

- ¿En qué época tiene lugar esta historia?

PERSONAJES

- ¿Cuáles eran los personajes de la historia?

- ¿Cuál era el personaje principal de la historia?

PROBLEMA

- ¿Tenían algún problema los personajes de la historia?

ACCIONES

- ¿Qué hechos importantes ocurren en la historia?

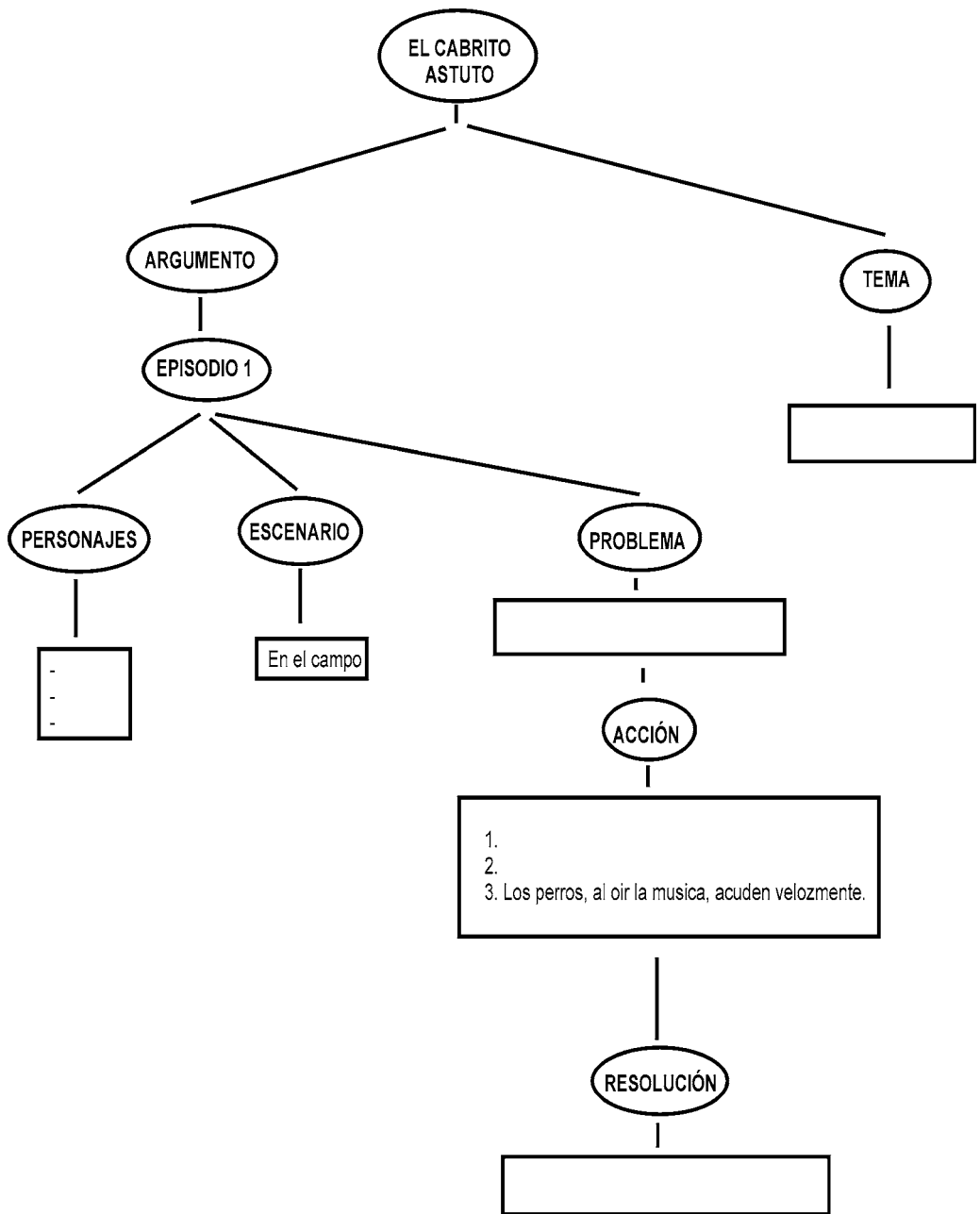
RESOLUCIÓN

- ¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de la historia?

TEMA

- ¿Qué era lo que la historia intentaba comunicarnos?

- ¿Qué lecciones pueden extraerse de la historia?



Mapa de la historia aplicado al cuento “El cabrito astuto” (incompleto).

5 Páctica independiente.

En esta fase la actividad del profesor disminuye y se incrementa la del alumno al que se le proponen una serie de actividades semejantes a la práctica guiada, pero con independencia del profesor. En este caso proponemos dos actividades a partir de los cuentos que figuran a continuación. En la primera de ellas ofrecemos el mapa de la historia vacío a fin de que los alumnos coloquen la información pertinente en cada apartado, mientras que en la segunda pediremos al alumno la ejecución completa de la estructura de la narración.

Actividad nº 1.

LA GALLINA DE LOS HUEVOS DE ORO

Érase un labrador tan pobre, el más pobre de la aldea, que ni siquiera poseía una vaca. Estaba un día trabajando en el campo y lamentándose de su suerte, cuando apareció un enanito que le dijo:

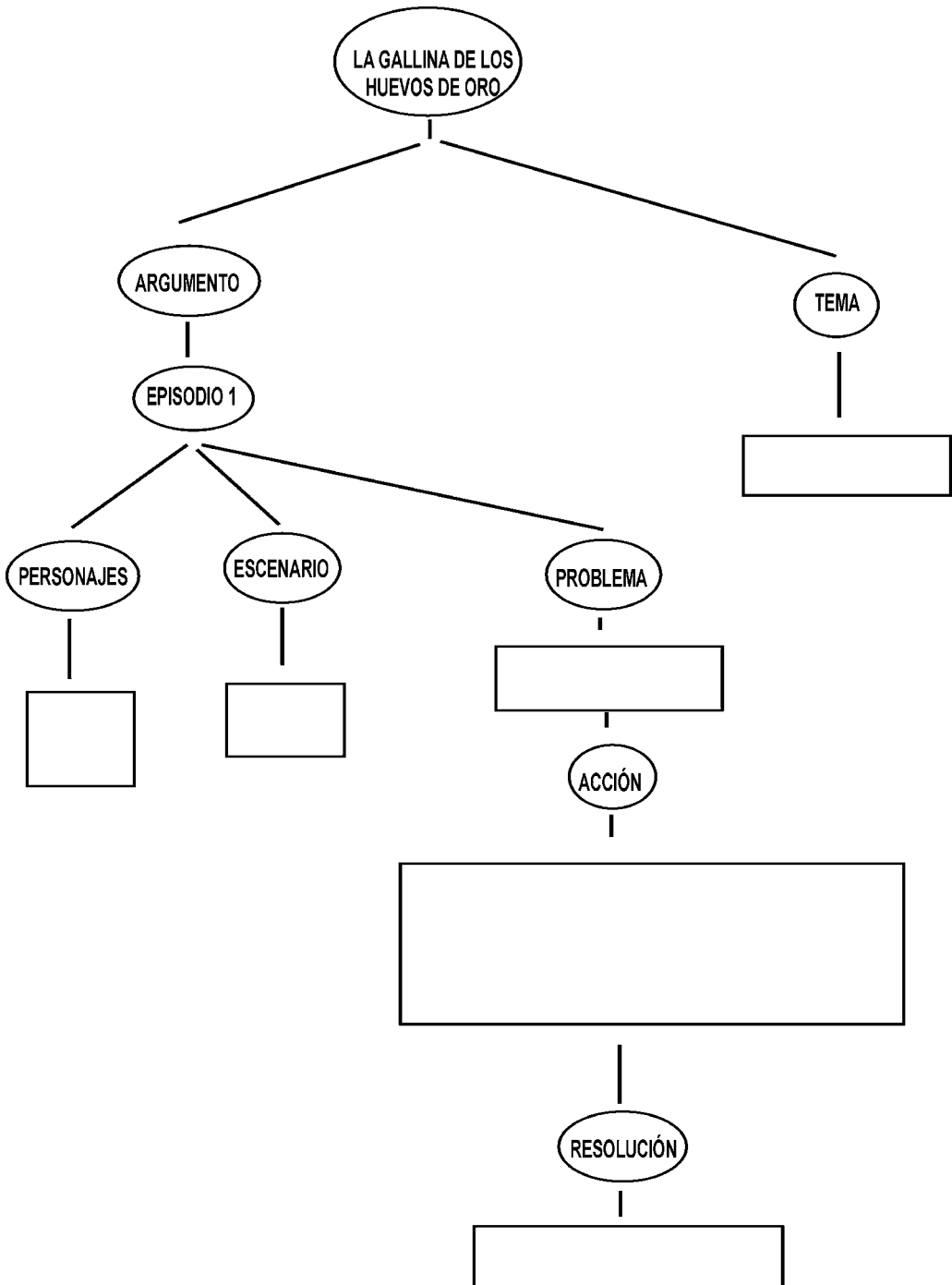
-Buen hombre, he oído tus lamentaciones y voy a hacer que tu fortuna cambie. Toma esta gallina; es tan maravillosa que todos los días pone un huevo de oro.

El enanito desapareció sin más y el labrador llevó la gallina a su corral. Al día siguiente, ¡oh, prodigio!, encontró un huevo de oro. Lo puso en una cestita y se fue con ella a la ciudad, donde vendió el huevo por un alto precio.

Al día siguiente, loco de alegría, encontró otro huevo de oro. ¡La fortuna había entrado en su casa! Todos los días tenía un nuevo huevo. Poco a poco, con el producto de la venta de los huevos, fue convirtiéndose en el hombre más rico de la comarca.

Una insensata avaricia hizo presa en su corazón y pensó: “¿Por qué esperar a que cada día la gallina ponga un huevo? La mataré y descubriré la mina que lleva dentro.

Lo hizo así, pero en el interior de la gallina no encontró ninguna mina. A causa de avaricia tan desmedida, malogró su fortuna aquel aldeano.



Mapa de la historia aplicado al cuento “La gallina de los huevos de oro” (vacío).

Actividad nº 2.

EL FLAUTISTA DE HAMELIN

Erase una bonita ciudad llamada Hamelín. Tenía calles bien trazadas y alegres casitas de tejados puntiagudos y flores en las ventanas. Pero las gentes de la ciudad no eran felices, pues las ratas la habían invadido y tomaban por asalto despensas y graneros.

-¡Las ratas serán nuestra ruina! ¡Señor burgomaestre, tenéis obligación de libraros de esos animalejos! -exigieron hombres y mujeres de su primera autoridad.

Un día llegó a la ciudad un caballero alto y flaco, con una pluma en el sombrero y una flauta bajo el brazo y se presentó al burgomaestre.

-Puedo libraros de las ratas a cambio de una bolsa de oro -dijo.

-¡Acepto! -repuso el burgomaestre.

El flautista empezó a tocar con su flauta una extraña melodía. De todos los agujeros salían ratas y ratones que como subyugados, seguían al caballero. Este se metió en el río y, con él, todas las ratas que, como es natural, se ahogaron.

Hamelín entero gritó alborozado:

-¡Nos hemos librado de las ratas y de la ruina!



Tomado de "Un cuento para cada día. Volumen I". Ed. Susaeta.

6. Evaluación.

La evaluación de la comprensión lectora tiene como último objetivo obtener una muestra más o menos sistemática del comportamiento lector con el propósito de elaborar un informe o tomar una decisión. Así, consideraremos dos motivos: evaluación para el diagnóstico y evaluación para comprobar el grado de aprendizaje y uso estratégico de las habilidades aprendidas. La primera de ellas requiere toma de decisiones relativas a: toma de decisiones, selección de material, proceso de enseñanza realizado, etc; la segunda persigue obtener información acerca del grado de aprendizaje alcanzado por el alumno. Johnston (1989) señala algunos aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar la comprensión:

- I. Conocimiento y empleo de las señales existentes en el texto. Debemos preocuparnos por la habilidad del alumno para emplear las señales y para entender el texto cuando no están explícitas. Son posibles puntos de evaluación: tipo de texto y estructura organizativa, relaciones entre autor y lector, etc.
- II. Evaluación directa de la percepción del lector acerca de las intenciones y planes del autor.
- III. Habilidad para ignorar las señales que no coinciden con el objetivo del lector.
- IV. La naturaleza del texto y en particular su relación con el conocimiento previo del alumno.
- V. Evaluación de los posibles problemas causados por el vocabulario.
- VI. Estrategias de recuerdo.
- VII. Capacidad de producción que puede evaluarse independientemente de la comprensión.
- VIII. Procesamiento de la información y empleo del conocimiento previo. Por ejemplo: ¿Obtiene el alumno información del texto?

¿La almacena e integra? ¿Lleva a cabo las inferencias lógicas?

- IX. Habilidades de comprensión:
- Selección del esquema.
 - Mantenimiento del esquema.
 - Perfeccionamiento del esquema.
- X. Habilidades de control cognitivo. ¿Son los lectores capaces de distinguir entre lo que hacen y lo que comprenden? ¿Poseen rutinas de autocontrol para evaluar este aspecto?
- Ignorar y seguir leyendo.
 - Elaborar una hipótesis de ensayo.
 - Releer la frase.
 - Releer el contexto previo.
 - Consultar una fuente experta.
 - Etc.
- XI. Conocimiento del mantenimiento de las estrategias de comprensión:
- XII. Evaluación del conocimiento de las reglas y estrategias de resumen.
- XIII. Conocimiento por parte del lector de cuándo emplear dichas estrategias.
- XIV. Evaluación de la comprensión del niño y de las demandas que plantean lecturas diferentes, lo que permite rectificar posibles fuentes de fracaso.

OTROS TIPOS DE TEXTOS NARRATIVOS.

El cómic, la noticia, la carta y el relato de hechos cotidianos, el reportaje o la publicidad también son textos narrativos y, por tanto, también se pueden analizar con el esquema narrativo que hemos utilizado con anterioridad. Veamos

las características de estos tipos de textos y cómo es posible analizarlos con el esquema narrativo propuesto anteriormente.

1. EL CÓMIC.

Es una estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética.

Elementos del cómic.

La viñeta es la representación pictográfica del mínimo espacio y/o tiempo significativo, que constituye la unidad de montaje del cómic. La sucesión de la viñeta con los textos incorporados constituye la estructura del cómic. Generalmente es cuadrada o rectangular, pero puede adoptar multitud de formas. En el interior de la viñeta podemos encontrar los siguientes contenidos de palabras e imágenes:

El bocadillo. Es el espacio donde se coloca el texto. Tiene dos partes: globo y vértice. Según los sentimientos que expresan, los bocadillos son diferentes. Así por ejemplo, cuando el vértice del bocadillo está dibujado en forma de bolitas o pequeñas nubes que salen de la frente del personaje, éste no está hablando, sino pensando el texto.

Textos de apoyo. Son pequeñas notas de texto que suelen tener una finalidad temporal, espacial o una simple aclaración que facilita la continuidad de la lectura. Se suelen situar en una tira rectangular.

Onomatopeyas. Son fonemas con valor gráfico que sugieren acústicamente al lector el ruido de una acción o un animal. Son el sonido del cómic; es decir son un código sonoro y pretenden expresar ruidos de la naturaleza y animales. Así por ejemplo, el sonido de un timbre será: *RIIIIING!*

Los planos. La forma de componer la imagen en el cómic recibe el nombre de encuadre. Encuadrar es distribuir armónicamente los elementos significativos en superficie y en función de lo que se desee expresar. Los planos más utilizados son:

Gran plano general. Las figuras tienen una altura mínima en relación con el paisaje representado en toda su extensión.

Plano total o entero. Encuadra una figura de la cabeza a los pies. Se utiliza para resaltar un personaje determinado.

Plano americano. Encuadra las figuras de la rodilla a la cabeza.

Plano medio. Representa la figura humana hasta la cintura.

Primer plano. Encuadra la cabeza de los personajes hasta los hombros. Se utiliza para resaltar la expresión y los sentimientos de los personajes.

Plano de detalle. Un solo elemento o detalle ocupa toda la viñeta. Se utiliza para resaltar la importancia de un objeto, aislándolo del contexto.

Tipos de ángulos. La angulación es un encuadre con un determinado punto de vista. Pueden ser:

Ángulo horizontal o normal. El ángulo de visión se halla a la altura de los personajes.

Ángulo picado. El ángulo de visión es alto y se ven los personajes y objetos desde arriba. Se utiliza para describir situaciones de agobio, presión, terror, etc. del personaje.

Ángulo contrapicado. El ángulo de visión es bajo, como si mirásemos desde el suelo. Se utiliza para destacar la fuerza, la violencia o agresividad del personaje.

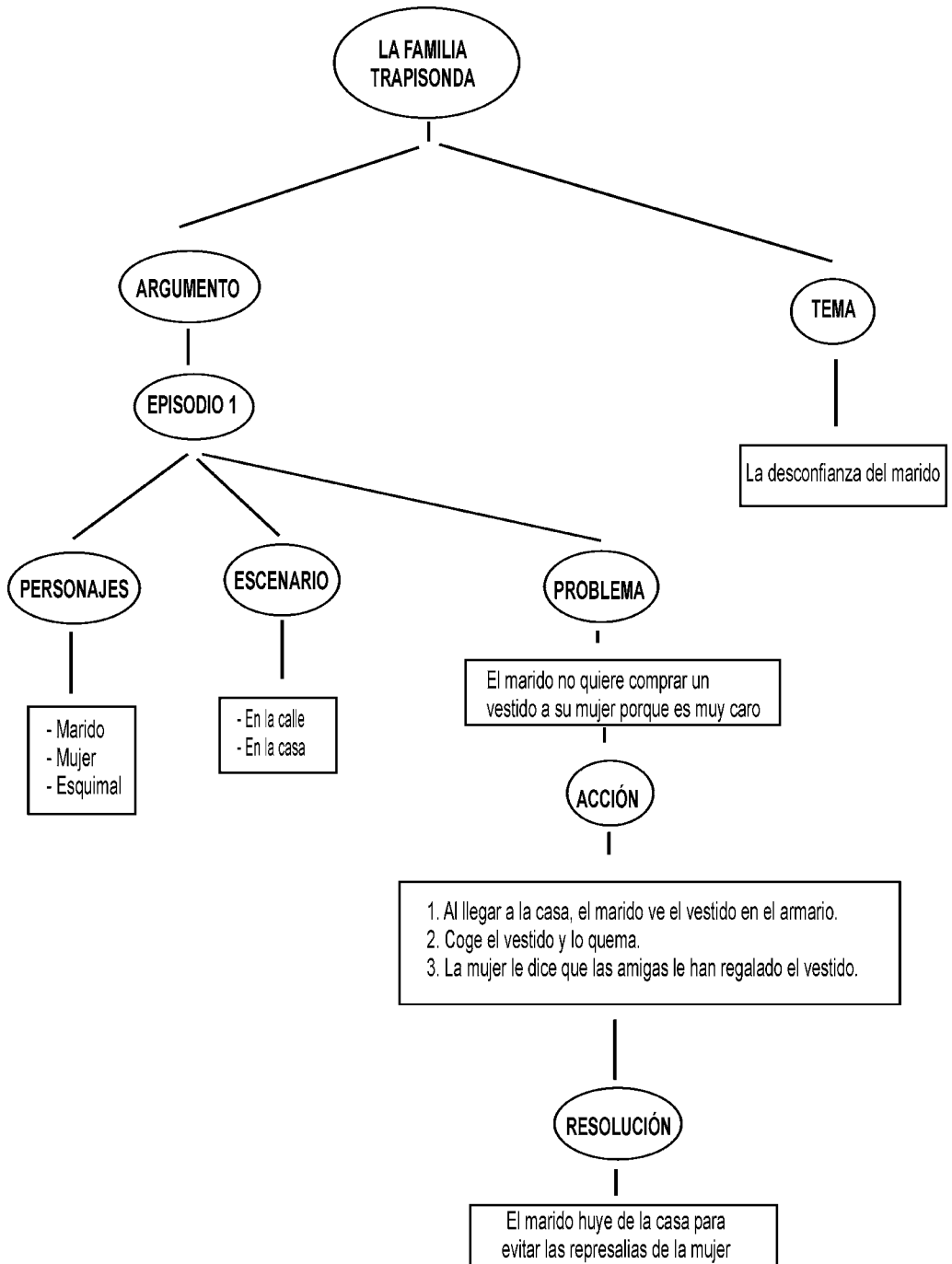
Figuras cinéticas. Se definen como la convención gráfica específica de los cómics, que expresan la ilusión del movimiento o trayectoria de móviles.

Ideogramas y metáforas visualizadas. Son transposiciones de enunciados verbales a imágenes.

Considerando las características propias de este tipo de texto descritas anteriormente, es posible, sin embargo, utilizar el mismo esquema narrativo que hemos utilizado a propósito de los cuentos, aplicado en esta ocasión a una historieta. Desarrollamos a continuación dicho esquema utilizando un cómic de Francisco Ibáñez “la familia trapisonda”.



Tomado de Francisco Ibáñez. Magos del humor.



Mapa de la historia aplicado a “la familia trapisonda”.

2 EL LENGUAJE PERIODÍSTICO.

Es el lenguaje utilizado por los medios de comunicación de masas y persigue tres objetivos: informar, orientar y entretener. Tiene las siguientes características:

Concisión. Es imprescindible cuando se quiere transmitir en un espacio o en un tiempo la mayor cantidad de información posible.

Especial disposición de los contenidos. La necesidad de captar el interés del lector u oyente hacen necesaria una especial disposición de los contenidos. Así, por ejemplo, en la noticia periodística los datos de mayor interés se incluyen en primer lugar y, a continuación se desarrollan aspectos secundarios.

Tendencia al cliché. Fomenta el uso de frases hechas, metáforas manidas y tópicos.

Sintaxis sencilla. Orden lógico. Suele emplear oraciones cortas y léxico sencillo. Los elementos de la oración suelen estar dispuestos siguiendo el orden lógico: sujeto, verbo, complementos.

Existen seis géneros periodísticos fundamentales: la noticia, la crónica, el reportaje, la entrevista, la columna y el editorial.

La noticia.

Es un artículo en el que se informa de un hecho de interés ocurrido recientemente. Constituye el género básico del periodismo. Tiene dos características básicas: la brevedad y la objetividad. El fin de la noticia no es otro que informar de un suceso sin añadir ningún tipo de análisis o comentario. Por eso la brevedad y la concisión son imprescindibles. La redacción de una noticia ha de ajustarse con la mayor exactitud a los hechos ocurridos.

Al redactar una noticia hay que evitar el uso de adjetivos que denoten subjetividad. En general hay que utilizar oraciones breves, claras y sencillas.

La estructura habitual de la noticia suele ser de pirámide invertida, técnica de relato periodístico que compone el texto partiendo de lo más importante y concluye en los de menos importancia. Suele incluir los siguientes elementos:

Titular. Es el conjunto de palabras que encabeza cualquier texto periodístico y le da nombre o título. En ellos se debe presentar de modo objetivo, atractivo y sintético la información que seguidamente se desarrolla. Un titular no suele superar la docena de palabras. Hay dos tipos de titulares:

Titulares informativos. Son un resumen breve y conciso de la noticia o texto que viene a continuación. Muchas veces se produce la omisión del verbo y se emplean sobre todo sustantivos y adjetivos, que proporcionan rotundidad y concisión:

Preocupación en Jerez por el futuro del sector vitivinícola

Titulares sensacionalistas. Pretenden captar a toda costa el interés del lector e incluso sorprenderlo. Emplean una gran variedad de procedimientos retóricos para impresionar al lector y conseguir que lea el artículo:

Endesa: soluciones de alta tensión

Entradilla. El primer párrafo de una noticia suele llamarse entrada y contiene lo principal del cuerpo informativo. Ha de ser lo suficientemente completa y autónoma como para que el lector conozca lo fundamental de la noticia sólo con leer el primer párrafo. La entrada suele contener las clásicas respuestas a las preguntas *qué, quién, cómo, dónde, cuándo y por qué*.

El cuerpo de la noticia. Desarrolla la información con todo tipo de elementos complementarios; incluye los datos que no figuran en la entrada, explica los antecedentes y apunta las posibles consecuencias.

La crónica.

La crónica es una noticia a la que se le añade un comentario personal del autor. La intervención del cronista confiere a la crónica dos de sus características principales: el subjetivismo y la expresividad. El cronista presenta los hechos desde un determinado punto de vista y los interpreta mediante comentarios en los que expresa su opinión acerca de lo ocurrido. Es uno de los géneros periodísticos que más se prestan a la utilización de un lenguaje personal cargado de expresividad y muchas veces próximo al lenguaje literario.

El reportaje.

Es un artículo en el que se plasma el resultado de las investigaciones hechas por el periodista sobre un tema de actualidad. Su finalidad es, pues, informativa.

El punto de partida del reportaje son los hechos que constituyen o constituyeron noticia y que mantienen aún su interés. Sobre ellos, el periodista intenta reunir datos, conocer las causas, presentar antecedentes, analizar las consecuencias, conocer las opiniones de los protagonistas, etc. y todo ello con el fin de ahondar cuanto sea posible en el problema objeto del reportaje.

Los datos que componen el reportaje deben ser tratados y presentados con la máxima objetividad, de modo que el destinatario pueda formarse una opinión cierta sobre el tema.

La entrevista.

Uno de los elementos más característicos del reportaje es la entrevista, mediante la cual el periodista solicita a otra persona su versión sobre los hechos o su opinión sobre el asunto objeto del reportaje. Los datos que el entrevistado aporta en este tipo de entrevista reciben el nombre de declaraciones.

Con frecuencia el reportaje tiene por objeto al propio entrevistado, del cual se pretende descubrir, más que sus opiniones, su modo de ser, de vivir o de actuar. En tales casos la entrevista se denomina entrevista de personalidad y suele convertirse en el ingrediente principal y, a veces, exclusivo del reportaje. Habitualmente, la entrevista escrita va precedida de una introducción en la que el periodista presenta al personaje e introduce sus circunstancias personales.

La columna.

Se utiliza para formar la opinión del público en temas de interés general y guiar esa opinión en un sentido o en otro. Esa capacidad se manifiesta sobre todo en los llamados artículos de fondo o columnas.

En ellos, el autor analiza desde su perspectiva algún hecho de actualidad y expresa las ideas y reflexiones que ese hecho le sugiere. Los temas tratados son tan diversos como la actualidad misma: religión, política, economía, deportes...

El punto de partida del artículo de fondo es con frecuencia una noticia concreta que el autor analiza, explica y valora, tratando de extraer conclusiones de validez universal.

La efectividad de un artículo de fondo depende en buena medida de la solidez de los razonamientos que contiene, es decir, de su rigor argumentativo. Es un género muy cercano al ensayo.

El editorial

Cuando el artículo de fondo refleja la opinión del periódico ante un determinado asunto, recibe el nombre de editorial. En este caso, el artículo no lleva firma, aunque suele publicarse junto a la cabecera del periódico.

Los medios de comunicación se valen de los editoriales para orientar a sus lectores y hacerles tomar conciencia de determinados problemas. Por eso, a través de ellos se puede conocer la línea informativa y la ideología de un periódico.

Aunque, en última instancia, el director es el único responsable de cuanto se diga en el editorial, éste es un artículo colectivo cuyo contenido suele ser acordado entre un grupo de personas afines a la línea política del periódico o de la empresa propietaria del mismo. Después, una de esas personas se encarga de su redacción definitiva, para que el artículo muestre unidad de estilo.

De los géneros periodísticos tratados con anterioridad, la noticia y el reportaje pueden considerarse también textos narrativos y, por tanto, ambos tipos de textos pueden analizarse con el mismo esquema narrativo que venimos utilizando. Como ejemplo, vamos a utilizar la noticia titulada *“Se cambian de piso para que no les quiten una serpiente”*, que incluimos a continuación y la analizaremos con el esquema que hemos trabajado los cuentos.

Se cambian de piso para que no les quiten una serpiente

MADRID, 27.— Una pareja madrileña se ha mudado de piso para evitar que la Policía Municipal les incaute su serpiente pitón de cinco metros de longitud.

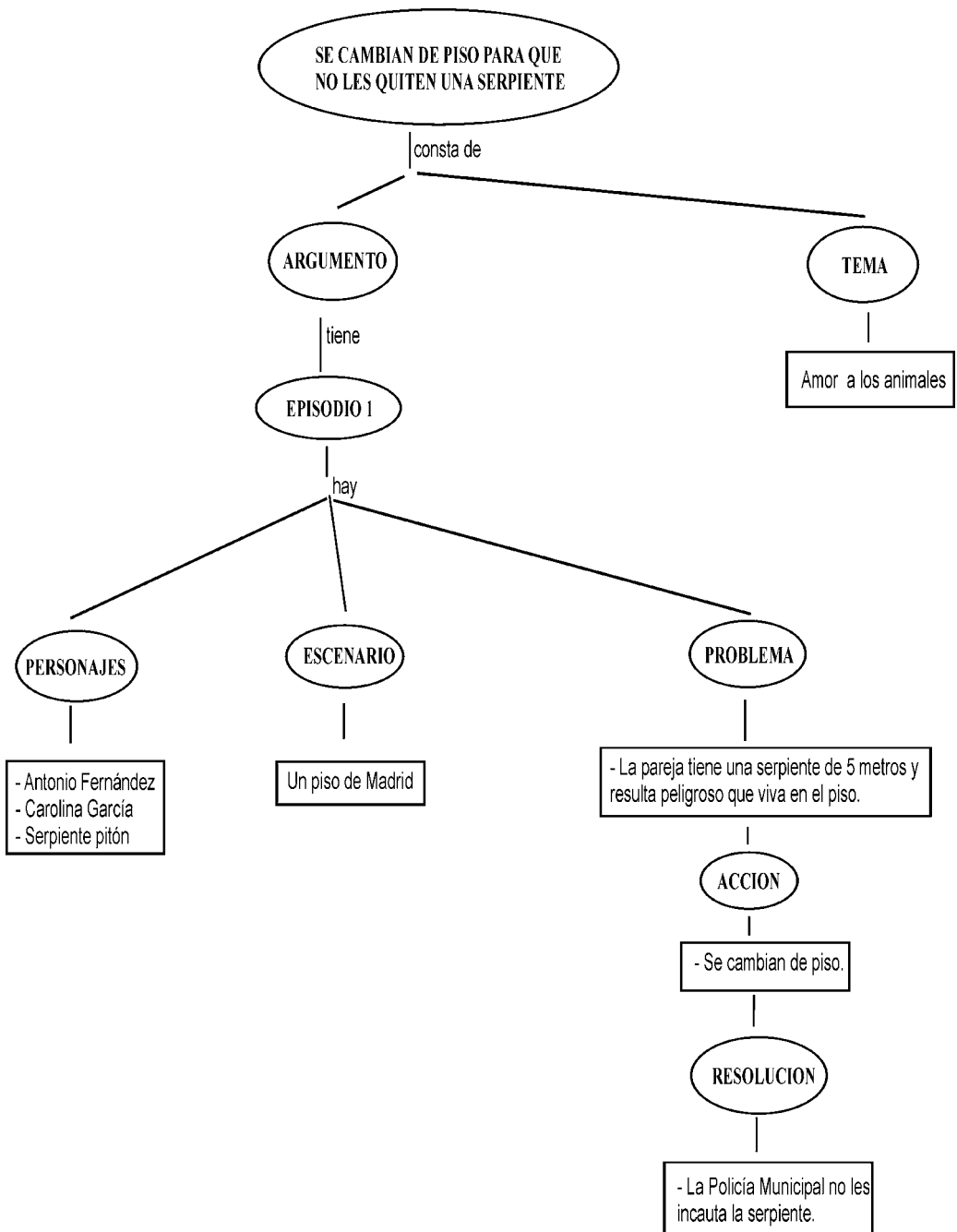
Antonio Fernández Camacho y Carolina García García adquirieron la serpiente en una pajare-

ría cuando tenía un mes de edad. Unos meses después, la serpiente medía ya cinco metros y, aunque no es venenosa, puede causar la muerte por estrangulamiento.

Según el concejal de Sanidad del Ayuntamiento de Madrid, era necesario esperar la aprobación

de la ordenanza sobre tenencia de animales domésticos para poder llevarla al zoo con toda legalidad.

Los propietarios de la serpiente no han querido esperar la citada ley y han abandonado el piso
(Las Provincias, 28-V-1989)



Mapa de la historia aplicado a la noticia “Se cambian de piso para que no les quiten una serpiente”.

3 LA CARTA.

Es una de las manifestaciones de la comunicación escrita utilizada con mayor frecuencia; básicamente la carta es la conversación entre dos personas ausentes, centrada en un acontecimiento concreto, en una circunstancia particular. Entre ambos interlocutores hay un contexto de complicidad formado por el ambiente, las relaciones y situaciones que sólo ellos saben y que resultan ajenas para un extraño.

La carta tiene las siguientes partes:

Fecha y encabezamiento.

Introducción.

Cuerpo de la carta.

Despedida y firma.

En ocasiones incluyen posdata y notas.

Por su contenido se puede dividir en:

Privadas. A veces el conjunto de cartas familiares o privadas redactadas por un personaje célebre forma parte de un epistolario que en su momento se publica.

De cortesía. Incluyen las cartas de felicitación, petición, censura, invitación, recomendación, pésame o las dirigidas a un director de un periódico. En este caso el tema que pueden abordar es muy variado: político, feminista, racista, deportes, salud, defensa u oposición a descubrimientos o innovaciones de la ciencia, contaminación, crítica de problemas sociales, legales, etc.

Comerciales.

Al igual que otros tipos de texto analizados, y a pesar de la estructura específica que caracteriza este tipo de texto, es posible también desarrollar su estructura utilizando el esquema narrativo según puede verse en el texto que incluimos a continuación “chabolas y realojos”.

Chabolas y realojos

Leí con sumo interés el artículo *Chabolas del siglo XXI*. Me llamó la atención, sobre todo, el párrafo en el que se dice que el IRIS hace un seguimiento sobre la integración de la familia sacada de la chabola y realojada en un piso, dentro de una comunidad.

No siempre es así. Mis padres tienen viviendo en el piso de arriba, desde hace tres años, una familia gitana, jóvenes, con cinco hijos. No se integran, los niños van muy poco al colegio. La suciedad de la vivienda es tal que este verano pasado han tenido una plaga de cucara-

chas en toda la comunidad. Las goteras en casa de mis padres son constantes. No se hacen cargo de los gastos de agua; comunidad... y un largo etcétera. Respuesta del IRIS a las constantes quejas presentadas: las reclamaciones siguen su curso, es difícil y largo el procedimiento, han llegado a reconocer que con esta familia han fallado todos los procedimientos, no se integran.

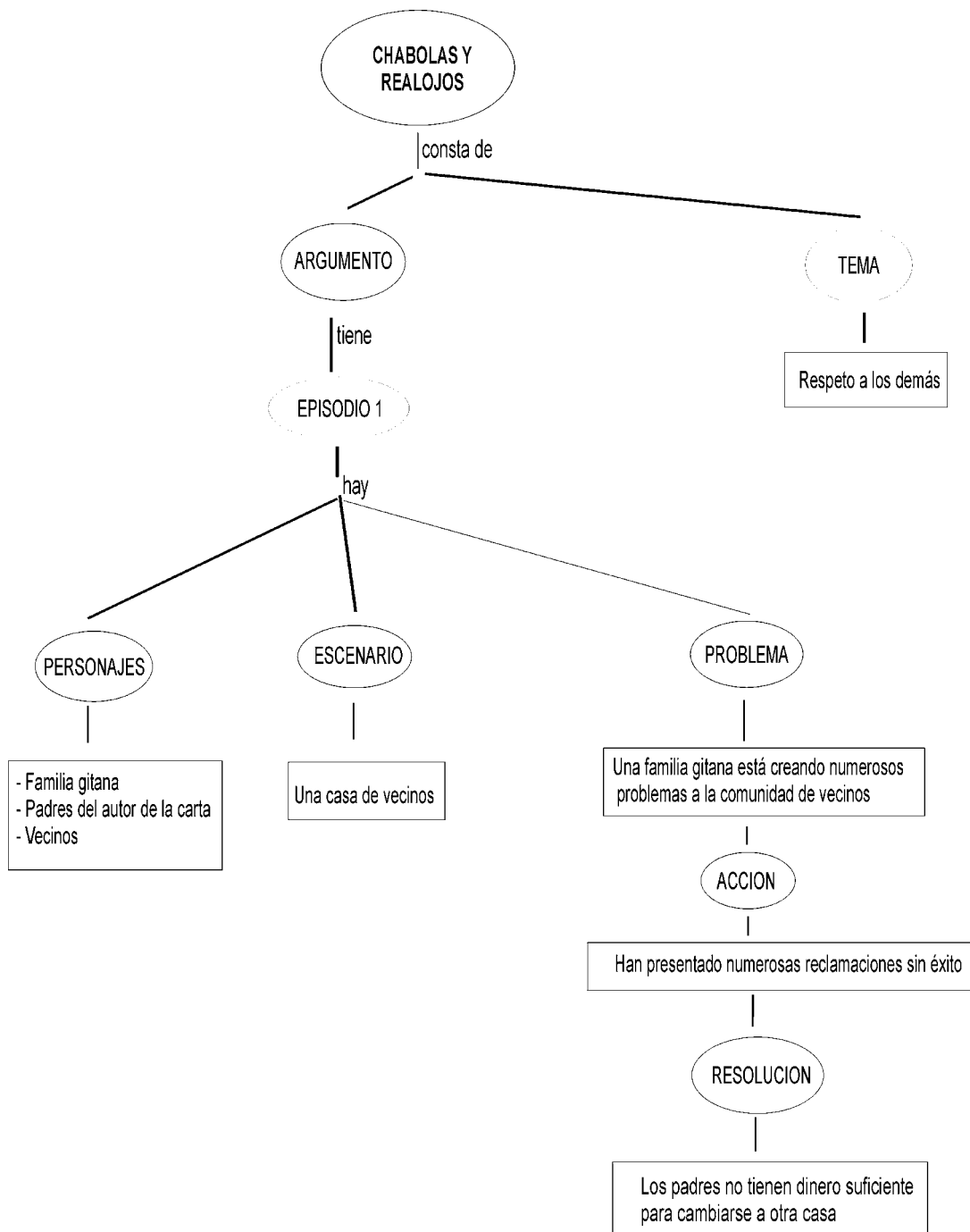
Integración sí, pero a qué precio. Los vecinos se están marchando del edificio. Mis padres -ancianos con una pensión mínima, el piso es de bajo alquiler- no pueden.

Creo que ellos y los demás vecinos también merecen atención..

No todo es válido con tal de dar unas buenas cifras de realojos. Madrid 2012 sí, pero para todos.

*MONTSERRAT
CAMPSAULINAS.*

*EL PAÍS SEMANAL.
Número 1.483. Domingo
27 de febrero de 2005*



Mapa de la historia aplicado a la carta "Chabolas y relojos".

4 LA PUBLICIDAD.

Se denomina publicidad al conjunto de técnicas que intentan influir en el comportamiento del hombre, incitándolo a consumir determinados productos. Para llegar al mayor número de receptores posibles se vale de medios de comunicación de masas como la radio, televisión, cine, prensa, rótulos, vallas publicitarias, etc.

El mensaje publicitario debe reunir una serie de características básicas para la consecución del fin deseado. Tres son las reglas básicas:

El anuncio debe ser sencillo.

El anuncio debe ser claro.

El anuncio debe ser homogéneo.

La finalidad básica del mensaje publicitario es la persuasión. Para ello, por medio de signos (palabras, sonidos, imágenes, etc...) se crea un discurso en el que se mezclan dos tipos de información, denotativa y connotativa, aunque en la mayoría de los casos sea ésta última la predominante:

Por un lado se nos informa del objeto que se pretende vender, se muestran sus cualidades y se invita a un acto de compra posterior (denotación).

Por otro, se reflejan pautas de conducta, se asocia el producto con determinados comportamientos, modas, conceptos de belleza o éxito (connotación).

Para conseguir la finalidad básica de la que hemos hablado, el anuncio se refuerza con diferentes mecanismos de seducción: cuanto más deseable sea el mensaje, más se detendrá en él el consumidor potencial. Este objetivo de la seducción se busca, normalmente, a través de la imagen.

Estructura del mensaje publicitario.

El mensaje publicitario constituye un lenguaje sincrético, ya que en él se entremezclan diferentes componentes que se apoyan mutuamente:

Composición del mensaje. Los textos publicitarios están formados por diferentes elementos (imágenes, textos, dibujos, líneas, colores, etc...) que se distribuyen por el anuncio. La forma en que están colocados es tremendamente significativa.

Componente verbal.

La tipografía. Para resaltar algún elemento del anuncio y llamar la atención sobre él, en los anuncios que llevan texto se hace uso de la tipografía, jugando con los tipos de letras, su tamaño y color, los espacios entre letras y entre líneas, el empleo de mayúsculas o minúsculas, etc.

El mensaje verbal. La información primordial sobre la marca publicitaria la proporciona el eslogan, que debe ser una frase concisa y elocuente que exalte el producto. Junto al eslogan es fundamental la aparición de la marca, que a veces se acompaña de un logotipo (dibujo que da relieve al nombre y facilita su identificación por el comprador).

Componente visual. La imagen que se incluye en los textos publicitarios puede ser fija o en movimiento, fotografía, pintura o dibujo, o bien una simple combinación de colores, líneas y puntos. La imagen presenta una serie de características:

Grado de iconicidad, es decir, el grado de semejanza que guarda con la realidad a la que representa.

La imagen capta la realidad sólo parcialmente, no en su totalidad. En primer lugar, es bidimensional, pero también presenta otro tamaño, no tiene relieve, la luminosidad puede no ser la que presenta el objeto real, etc.

La imagen nos ofrece una doble significación.

Contenido denotativo, su significado objetivo.

Contenido connotativo, significación subjetiva que es producto del tratamiento que ha recibido la realidad al ser reproducida.

Sonidos (en el caso de la radio, cine y TV).

Características del lenguaje publicitario.

El lenguaje publicitario se caracteriza por el predominio de la función conativa sobre todas las demás, ya que su finalidad última y casi exclusiva es atraer la atención del receptor hacia el producto que se anuncia. Pero también tiene una gran importancia la función fática, ya que el anuncio debe mantener la atención del consumidor potencial. Para conseguir estas finalidades, los textos publicitarios se manifestarán fundamentalmente a través de componentes visuales, verbales y auditivos en perfecta cohesión.

En definitiva, podemos decir que la publicidad pretende conseguir una serie de objetivos:

- Convencer.
- Provocar necesidades.
- Desarrollar o modificar actitudes.
- Inducir a realizar acciones de compra.

La consecución de los objetivos anteriores se lleva a cabo mediante un proceso que responde a tres momentos claves del receptor:

Mecanismos de motivación. Procuran sorprender al receptor, sugestionarlo, provocarle reacción de simpatía hacia el anuncio.

Mecanismos de grabación. Los mecanismos de grabación pretenden causar impresión al receptor para que el mensaje permanezca en su memoria. Este mecanismo está claramente relacionado con el anterior, ya que lo que motiva o sorprende al receptor se le graba en la memoria.

Mecanismos de persuasión. En los mecanismos de argumentación se suelen usar argumentaciones que anulen las defensas que el receptor haya podido crear por saturación publicitaria o frustraciones, y modifique sus comportamientos respecto al producto que se anuncia.

El texto publicitario también es posible interpretarlo desde el esquema narrativo. En las páginas siguientes se desarrolla el esquema narrativo a partir del anuncio publicitario de las cámaras fotográficas Polaroid.

Llevaba como media hora
empujándole, con las manos en
el asiento.

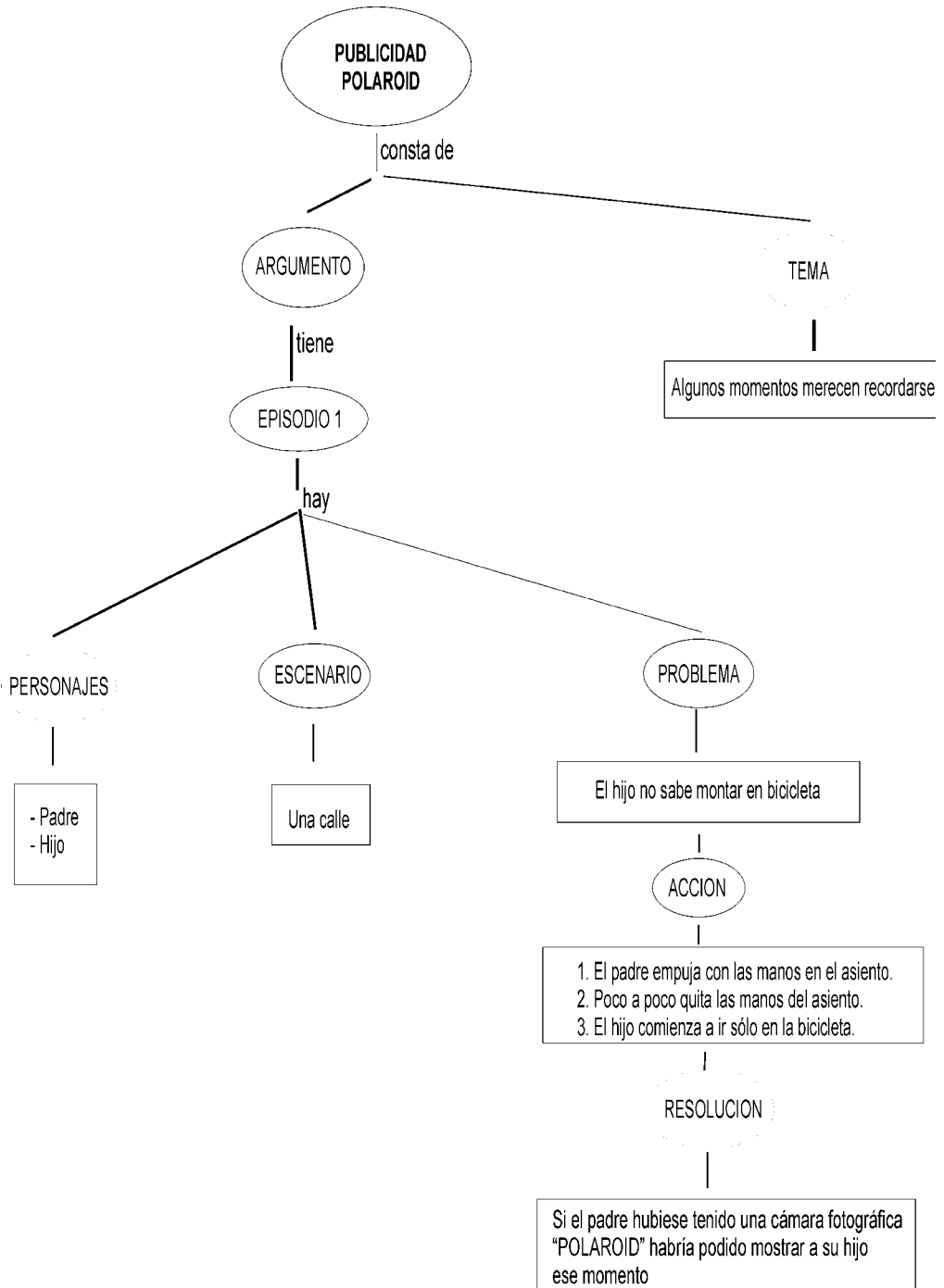
Luego, poco a poco, quité
las manos...

No se podía creer que había
ido solo durante más de 20
metros.

Ojalá se hubiera visto...



Ojalá hubiera tenido una... Polaroid.



Mapa de la historia aplicado a la publicidad "POLAROID".

Para activar cada uno de los mecanismos, el publicista se vale de todo tipo de recursos gráficos, icónicos, verbales, connotativos o emocionales. La mayoría de ellos no serán sistematizables y habrá que identificarlos en los anuncios concretos.

ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DE APRENDIZAJE EN LOS TEXTOS NARRATIVOS.

Tomando en consideración los principios enunciados por la teoría de la elaboración recogida en un apartado anterior, podemos realizar secuencias elaborativas a partir del esquema narrativo que hemos presentado para analizar las historias. Dicho esquema recoge el conjunto de contenidos que aparecen en las historias y, por tanto, este primer plano sería el **epítome**. A partir de él es posible elaborar secuencias de cada uno de los elementos que lo componen llegando al grado de detalle y complejidad que nos interese; es decir, el epítome recoge los procedimientos más simples y más generalizables mientras que las sucesivas elaboraciones que vayamos realizando requieren un número de acciones más complejas y se aplicarán en circunstancias más restrictivas.

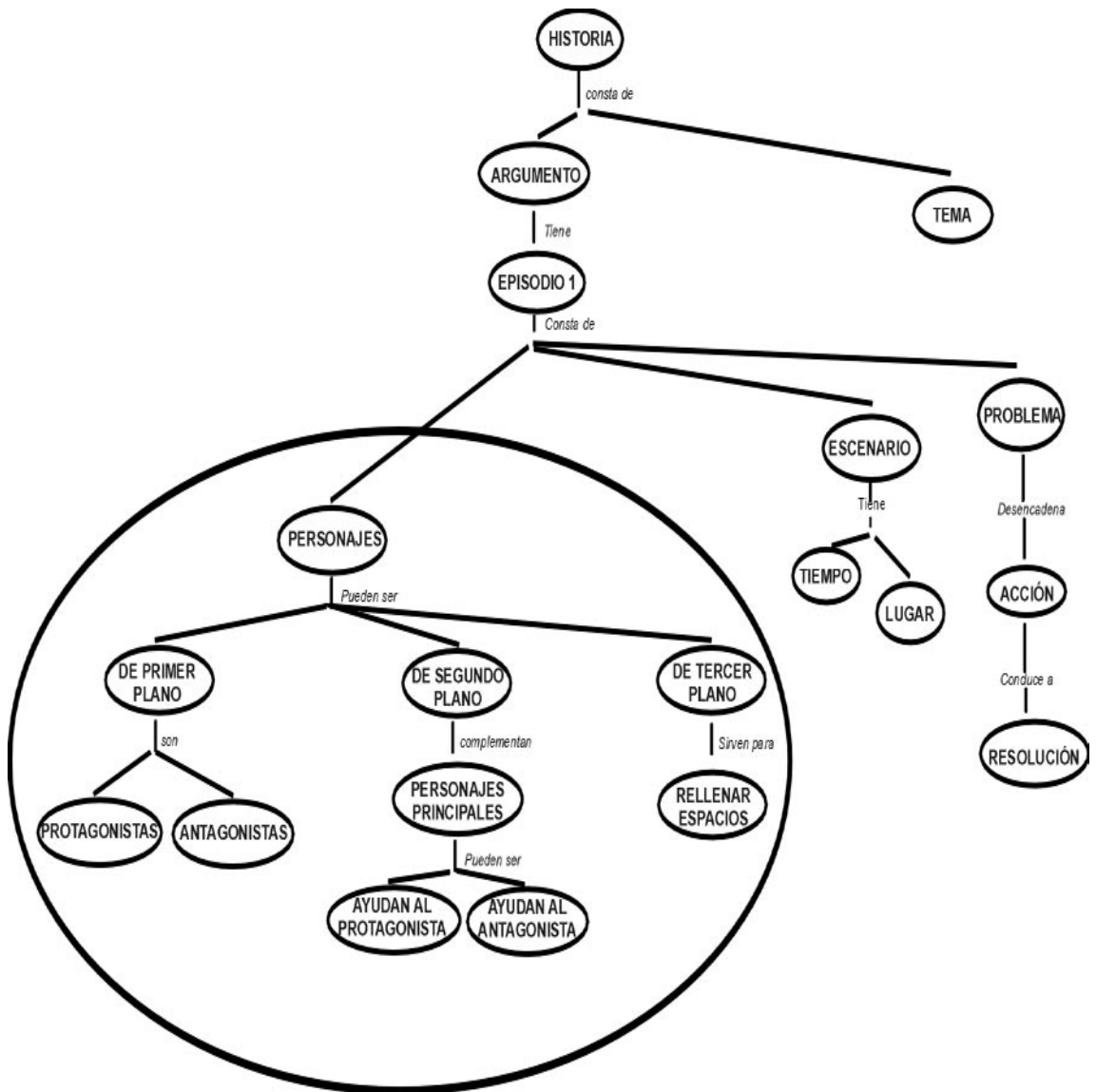
Aplicando estos principios a una programación de procedimientos aplicados a los textos narrativos, dicha programación tendría las siguientes características:

1. El texto narrativo se trabaja en todos los niveles educativos desde Educación Infantil a Educación Secundaria.
2. El esquema narrativo es el primer procedimiento a enseñar puesto que es aplicable a un mayor número de situaciones. De este modo, en el presente trabajo se ha utilizado con diferentes tipos de textos: comic, cartas, noticias, publicidad, etc.
3. Las diferentes secuencias que vayamos elaborando, serán objeto de enseñanza con posterioridad al procedimiento inicial (epítome).
4. Al término de cada uno de los niveles de elaboración, será necesario realizar un resumen y una síntesis a fin de mostrar las relaciones que mantienen todos los elementos entre sí.
5. Puesto que el contenido que hemos elegido para organizar la secuencia son los procedimientos, el resto de contenidos (conceptos, principios y actitudes) se irán introduciendo en la medida que sean relevantes para apoyar al contenido organizador.

Veamos a continuación algunos ejemplos de secuencia elaborativa partiendo del esquema inicial de la gramática de las historias. En el primero de ellos, hemos realizado una secuencia elaborativa sobre los tipos de personajes que

aparecen en las historias. En el segundo, proponemos un modelo de secuencia para trabajar el contenido “los personajes de las historias” a lo largo de toda la Educación Primaria. Finalmente, analizamos de nuevo la noticia “se cambian de piso para que no les quiten una serpiente”, pero en este caso hemos utilizado una estructura que nos permite analizar de manera específica cómo se organiza la información en una noticia periodística.

Ejemplo nº 1. En el gráfico siguiente hemos realizado una secuencia elaborativa sobre los personajes de las narraciones. Se trata de un epítome ampliado a partir del epítome inicial del mapa de las historias.



Secuencia elaborativa de los personajes de la historia

Ejemplo n° 2. Se incluye una posible secuencia elaborativa sobre el contenido “personajes de las narraciones” para trabajar a lo largo de toda la etapa de educación Primaria.

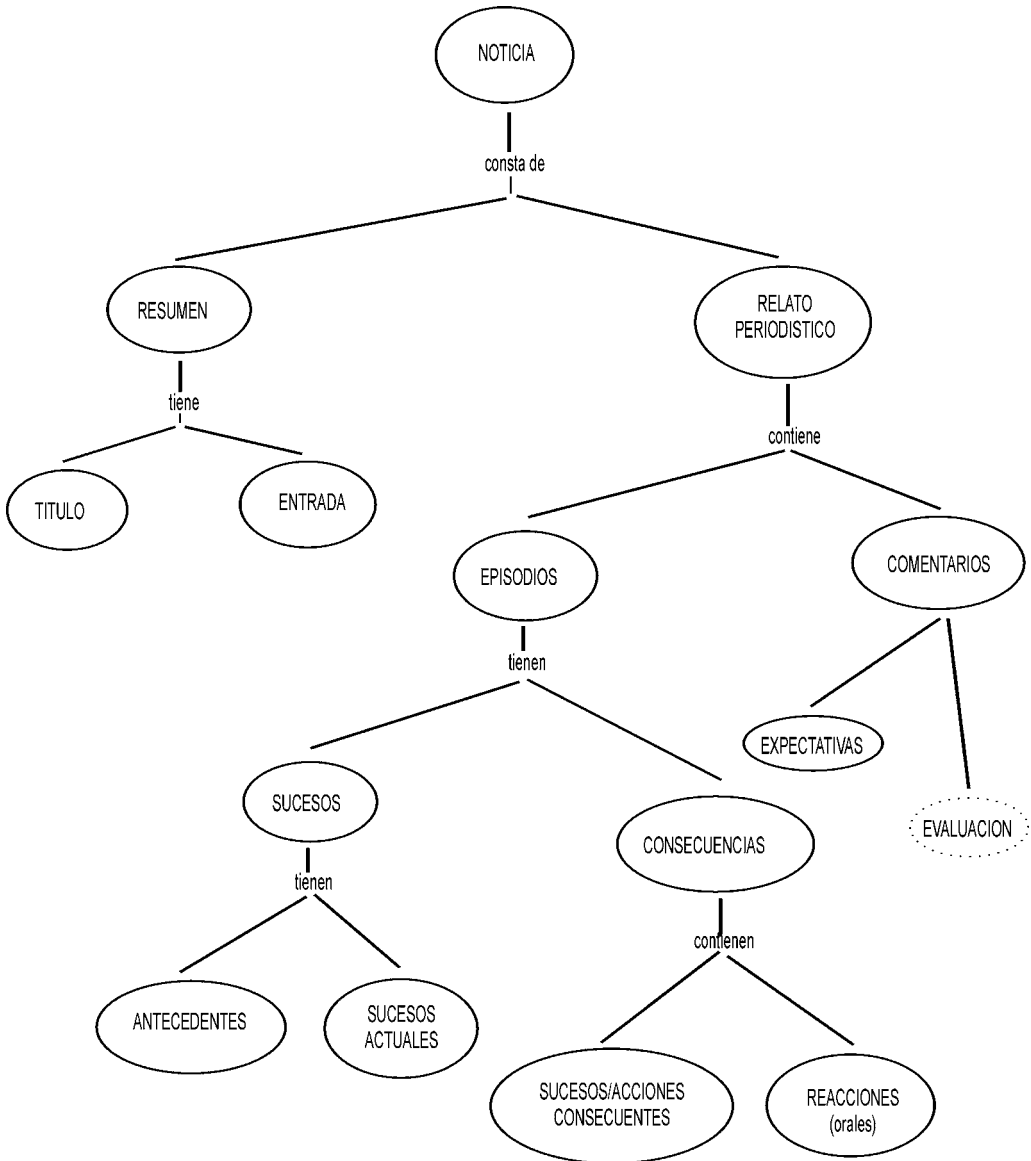
12 años

12 años	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación de protagonistas-/antagonistas, personajes secundarios, colectivos, planos redondos. - Obtención de conclusiones sobre el comportamiento de protagonistas y personajes secundarios. - Por qué y en qué grado los personajes son reales/imaginarios.
	11 años
	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar protagonistas y antagonistas. - Personajes secundarios, colectivos. - Análisis de hechos y acciones de protagonistas a través de sus actitudes y emociones. - Relación entre los personajes
10 años	
<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación de protagonistas y personajes secundarios en textos con 1 o 2 protagonistas y más de tres personajes secundarios. - Explicitación de qué hacen, dicen y qué les pasa. - Iniciación a las relaciones entre personajes 	
	9 años
	<ul style="list-style-type: none"> - Distinción por escrito de protagonistas de personajes secundarios. - Explicitación de las acciones de las personas.
8 años	
<ul style="list-style-type: none"> - Distinción verbal del protagonista de los otros personajes. - Distinción entre personajes reales e imaginarios. 	
	7 años
	<ul style="list-style-type: none"> - Localización de personajes. - Elección del personaje más importante de los que se presentan.

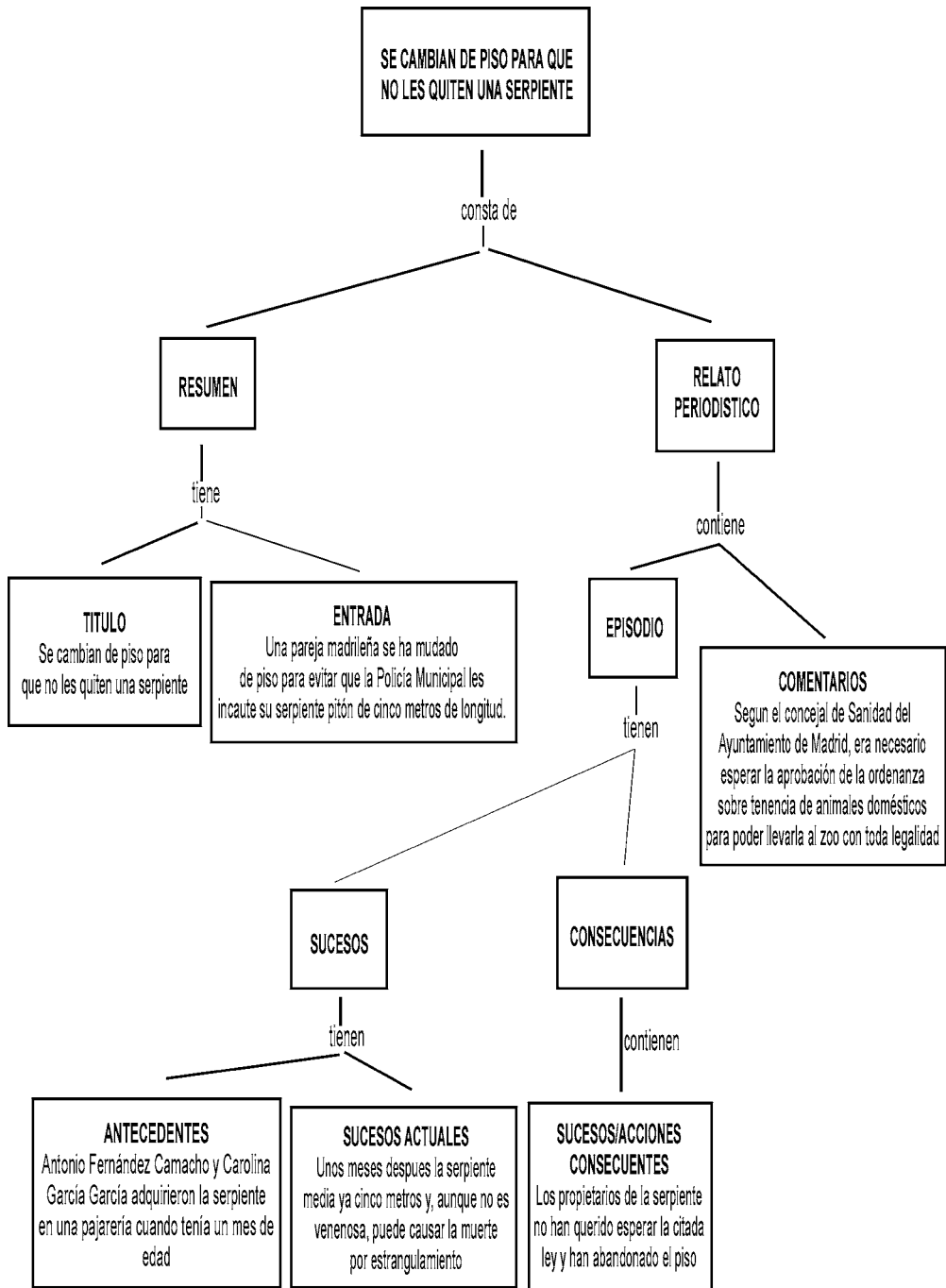
6 años

Secuencia elaborativa de los personajes de las narraciones.

Ejemplo nº 3. En este ejemplo se muestra el esquema textual específico para analizar una noticia periodística (véase la ilustración “Esquema textual de la noticia periodística”) y, a continuación (véase la ilustración *Esquema textual aplicado a la noticia “Se cambian de piso para que no les quiten una serpiente”*) desarrollamos con este esquema la noticia “se cambian de piso para que no les quiten una serpiente” que ya hemos analizado con anterioridad a partir del esquema narrativo. Como se puede observar, este nuevo análisis nos proporciona una mayor riqueza de detalles y matices específicos de este tipo de textos que no era posible realizar con el esquema narrativo.



Esquema textual de la noticia periodística.



Esquema textual aplicado a la noticia “Se cambian de piso para que no les quiten una serpiente”.

El mismo esquema textual hemos utilizado con la noticia “*Condenado a pagar 1.000 pesetas porque su grillo perturbaba el orden público*” según se muestra en el esquema correspondiente.

1 **Condenado a pagar 1.000 pesetas porque su** 2 **grillo turbaba el orden público**

A.C. Madrid

3 El juzgado de distrito de la loca-
4 lidad madrileña de San Sebastián
5 de los Reyes ha condenado a Pedro
6 Martín, de 45 años, a pagar una
7 multa de 1.000 pesetas por tener
8 un grillo en casa cerca de una
9 ventana, "que turbaba levemente el
10 orden público". La denunciante es
11 una señora de más de 60 años,
12 vecina de Pedro Martín, a la que
13 no le gustaba el canto del insecto.
14 La sentencia fue recurrida por
15 Francisco Javier Barandiarán,
16 abogado de la apelación.
17 Pedro Martín, vigilante del
18 Canal de Isabel II, explicó ayer
19 que para evitar más follones con la
20 vecina ha pedido a su hijo -
21 propietario del insecto- que se
22 deshaga del grillo. Esta decisión le

23 ha costado un pequeño disgusto
24 familiar, puesto que ni su esposa ni
25 sus dos hijos estaban de acuerdo
26 con la medida. El dueño del grillo,
27 un muchacho de 17 años, tiene en
28 su habitación gusanos de seda, un
29 canario y una mosca.
30 El joven se encontró hace unas
31 semanas un grillo en el campo y se
32 lo llevó a su casa. Lo guardó en
33 una pequeña jaula y lo colocó en la
34 ventana de su cuarto con el conse-
35 ntimiento de sus padres y de la
36 mayor parte del vecindario. Hace
37 unos días, sin embargo, el mucha-
38 cho tuvo que devolver el grillo a su
39 entorno natural.

(El País, 31-V-1987)

NOTICIA

CONDENADO A PAGAR 1.000 PESETAS PORQUE SUGRILLO TURBABA EL ORDEN PÚBLICO

RESUMEN

RELATO PERIODÍSTICO

Título	Entrada		Episodios		Comentarios
	Antecedentes	Sucesos actuales	Consecuencias		
			Acciones consecuentes		
Lineas 1 y 2 Condenado a pagar 1.000 pesetas porque su grillo turbaba el orden público	Lineas 3 a 10 El juzgado de distrito de la localidad madrileña de San Sebastián de los Reyes ha condenado a Pedro Martín, de 45 años, a pagar una multa de 1.000 pesetas por tener un grillo en casa cerca de una ventana, "que turbaba levemente el orden público"	Lineas 30 a 36 El joven se encontró hace unas semanas un grillo en el campo y se lo llevó a su casa. Lo guardó en una pequeña jaula y lo colocó en la ventana de su cuarto con el consentimiento de sus padres y de la mayor parte del vecindario.	Lineas 10 a 16 La denunciante es una señora de más de 60 años, vecina de Pedro Martín, a la que no le gustaba el canto del insecto. La sentencia fue recurrida por Francisco Javier Barandiarán, abogado de la apelación.	Lineas 36 a 39 Hace unos días, sin embargo, el muchacho tuvo que devolver el grillo a su entorno natural.	Lineas 17 a 29 Pedro Martín, vigilante del Canal de Isabel II, explicó ayer que para evitar más follones con la vecina ha pedido a su hijo - propietario del insecto- que se deshaga del grillo. Esta decisión le ha costado un pequeño disgusto familiar, puesto que ni su esposa ni sus dos hijos estaban de acuerdo con la medida. El dueño del grillo, un muchacho de 17 años, tiene en su habitación gusanos de seda, un canario y una mosca.

9

LA EXPRESIÓN ESCRITA

De forma paralela a la evolución que han tenido los modelos de comprensión lectora, la concepción de la escritura también ha sufrido nuevas interpretaciones.

La escritura tiene una importancia capital en el currículo de los diferentes niveles del sistema educativo. En este ámbito, tanto docentes como estudiantes desarrollan multitud de proyectos escritos: informes, artículos, exámenes, ponencias, etc. Sin embargo, numerosas investigaciones vienen poniendo de relieve que las deficiencias de escritura son cada vez más alarmantes atribuyendo responsabilidades al propio sistema, al docente, a los libros de texto, a los proyectos educativos y al propio alumno.

Los primeros modelos de escritura los encontramos en los textos de gramática tradicional. El influjo normativo de la gramática trajo como resultado que la enseñanza de la composición escrita se asumiera como parte de la enseñanza de la gramática. De esta forma al texto escrito se le atribuyó un carácter estático avalado por mecanismos como: ortografía, puntuación, gramática y aspectos formales. Estas ideas han sido recogidas por los llamados **modelos de producto** para los cuales escribir es un fenómeno mecánico centrado exclusivamente en la representación gráfica de los datos lingüísticos; es decir, se considera una actividad equiparable con la transcripción. En coherencia con esta concepción se han desarrollado métodos de enseñanza encaminados a la enseñanza de márgenes, sangrías, acentuación, mayúsculas, uso de grafemas, etc. Además, estos contenidos se llevan a cabo en situaciones artificiales de

escritura (copias, dictados, completar, subrayar, etc.) en las que sólo importa la norma y no el uso.

Este modo de entender la escritura carece de propósitos comunicativos definidos y ha ido abriendo paso a nuevas concepciones que se han interesado por cuestiones como: ¿qué procesos mentales ocurren durante la escritura?, ¿qué experimenta intrínsecamente el escritor?, ¿en qué consiste la elaboración textual?. Estos nuevos modelos llamados **de proceso** consideran que escribir es una actividad compleja guiada por una actividad cognitiva en la que se activan operaciones mentales destinadas a obtener un discurso coherente en función de situaciones comunicativas específicas. Dentro de estos modelos se inscribe el modelo de Hayes (1996) que considera los siguientes procesos:

Planificación que recoge los siguientes procesos:

Formular objetivos. Consiste en definir los propósitos del texto: finalidad, fuerza elocutiva y perlocutiva.

Generar ideas. Consiste en actualizar ideas o recuperar de la memoria a largo plazo todo tipo de datos que puedan ser relevantes para una determinada situación de comunicación: ideas para incorporar al contenido del texto, esquemas discursivos para copiar, técnicas de trabajo para utilizar, rasgos sobre el lector del texto para tomar decisiones retóricas, etc.

Organizar las ideas. Consiste en organizar los datos recuperados que se han generado de manera caótica.

Textualización.

Consiste en convertir las informaciones almacenadas en la memoria en representaciones lingüísticas concretas. El proceso general de creación de prosa es el siguiente:

1. El autor utiliza elementos del plan del escrito para recuperar paquetes de contenido semántico almacenados en la memoria a largo plazo.
2. Vierte dichos paquetes en la memoria de trabajo.
3. Elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y la almacena en una memoria temporal. Repite esta operación

hasta agotar el contenido semántico guardado en la memoria de trabajo.

4. Articula la forma verbal elaborada de manera vocal o subvocal.
5. Evalúa dicha forma: si obtiene resultado positivo, la redacta; si es negativo, repite los pasos 3 y 4.

Revisión.

Muchos autores consideran que la revisión es el proceso más importante de la composición. Bereiter y Scardamalia (1987) han descrito este modelo como **CDO** (comparar-diagnosticar-operar) y lo conciben como un proceso que sucede durante toda la composición, que actúa sobre cualquier producción intermedia o final y que, de hecho, interrumpe otros procesos. El modelo trabaja con dos representaciones mentales: la del texto intentado (el texto que el autor ha planificado) y la del texto actual, el borrador en su estado actual.

1ª etapa: comparar. El autor contrasta estas dos representaciones en busca de desajustes. Cuando se detecta un desajuste entre representaciones, el modelo salta a la etapa siguiente.

2ª etapa: diagnosticar. El autor busca en el texto actual la causa del desajuste. Si el autor acierta a identificar la causa, salta al siguiente paso; si no lo consigue, puede regresar a comparar o salir del proceso.

Con la causa del desajuste identificada, el autor tiene dos posibilidades: cambiar el plan, y la representación del texto intentado, o modificar el texto actual, lo que supone saltar al tercer paso.

3ª etapa: operar. Consta de dos pasos:

Elegir la táctica consiste en escoger el método más adecuado para modificar el texto actual, según la causa diagnosticada.

Generar el cambio consiste en realizar el cambio diseñado.

En los últimos años el modelo descrito ha empezado a tomar en consideración, además, los condicionamientos externos (contexto). Los textos obtienen significado en ámbitos delimitados dado que toda producción escrita es tributaria y recobra únicamente sentido en el contexto en el cual se ubica el escritor.

La producción escrita se puede enmarcar en tres tipos de situaciones comunicativas distintas:

Situaciones comunicativas auténticas en las cuales los productos están dirigidos a escenarios extraescolares de carácter real (correspondencias, anuncios, entrevistas, encuestas, etc.).

Situaciones comunicativas escolares.

Situaciones comunicativas de ficción.

DIFERENCIAS ENTRE LA COMPRENSIÓN Y LA EXPRESIÓN.

AL COMPRENDER...	AL REDACTAR...
<ul style="list-style-type: none"> • Conectamos con nuestros conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conectamos lo que redactamos con los conocimientos que suponemos en el lector
<ul style="list-style-type: none"> • Conectamos las distintas proposiciones entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nos aseguramos de conectar una proposición con las siguientes.
<ul style="list-style-type: none"> • Extraemos el significado global que dé sentido a las distintas proposiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresamos un significado global que dé sentido a las distintas proposiciones
<ul style="list-style-type: none"> • Integramos los distintos significados en un esquema global superior atendiendo a señales del texto (p. ej. "Érase una vez...") 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizamos la redacción globalmente incorporamos al texto señales (p. ej. "Érase una vez...").
<ul style="list-style-type: none"> • Creamos objetivos de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Creamos unas metas para la redacción.
<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluamos si hemos entendido el texto en relación con nuestras metas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluamos si responde a nuestros objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Supervisamos la marcha del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisamos la marcha del proceso.
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere del escritor un papel especialmente activo.
<ul style="list-style-type: none"> • El plan del autor se desvela conforme avanza la interpretación del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • La planificación ocupa un lugar esencial dentro del proceso y precede a la actividad en sí.
<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos están ya en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos deben ser seleccionados y organizados por el autor.

PROCESOS Y ACTIVIDADES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE REDACCIÓN.

La mayoría de los estudiantes se enfrentan a los procesos de redacción sin haber recibido por parte del profesor ninguna norma específica; sin embargo, la tarea del profesor no debe terminar con la propuesta de un título para que el alumno realice el resto de la tarea. El profesor debe hacer que los alumnos aprendan las técnicas concretas de la composición. La producción de un escrito bien hecho es un trabajo largo y difícil que requiere mucho esfuerzo. A los alumnos se les debe presentar la composición como una técnica que se aprende poco a poco. Un escrito es el producto de una serie de operaciones complejas que, sin embargo, es posible descomponer en actividades sencillas y utilizar para cada una de ellas técnicas y procedimientos específicos.

Serafini (1989) propone las siguientes:

En la planificación:

Distribución del tiempo disponible.

Determinación de las características de la redacción: destinatario, finalidad del escrito, género textual, papel de quien escribe, objeto del tratado, extensión del escrito, criterios de evaluación.

Producción de ideas:

Recogida de información.

Organización de las informaciones.

En la textualización:

Concretar las ideas asociadas a las imágenes mentales.

Organización y estructura de los párrafos.

Las conexiones. Las diferentes partes del escrito deben estar relacionadas entre sí para ayudar al lector a seguir el hilo del discurso.

La puntuación. Tiene la función de subdividir el texto para facilitar la comprensión.

Las introducciones y las conclusiones. La introducción sirve para ambientar al lector en el escrito; la conclusión debe dejar al lector con una buena impresión.

En la revisión.

Revisión del contenido.

Revisión de la forma.

Redacción final.

10

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN A PARTIR DEL CUENTO “LOS TRES CERDITOS”

LOS TRES CERDITOS

Había una vez tres hermosos cerditos, llamados Bob, Ros y Tom, que vivían muy felices en un bosque.

Los tres eran grandes músicos y pasaban el día cantando y bailando al son de sus instrumentos.

Un día, Bob dijo a sus hermanos:

-Deberíamos construirnos una casa. Así en el invierno no pasaríamos frío y podríamos refugiarnos en ella si viniera el lobo por estos parajes.

- Sí, sí... -dijeron Ros y Tom, sin hacer mucho caso.

Los dos cerditos siguieron tan tranquilos con su música.

Bob, en cambio, se puso manos a la obra y, en un claro del bosque, reunió los materiales necesarios para la construcción de su casa.

Pasaron varios días y Bob trabajaba sin descanso. Ladrillos, cemento, arena, puertas y ventanas rodeaban al cerdito, que poco a poco, con mucho esfuerzo, iba levantando su casa.

Ros y Tom visitaban de vez en cuando a su hermano. Se burlaban de él al verlo trabajar de esa forma.

- Me agoto sólo con verte, hermanito -decía divertido Ros.

- A mí me pasa lo mismo -decía Tom-. ¡Vamos a echarnos una siestecita!

Y los dos cerditos se alejaban de allí riéndose a carcajadas. Se acercaba el invierno y los dos ociosos cerditos decidieron empezar también a hacerse sus casas. -Yo me la haré de paja- dijo Ros. Pues yo, de madera -dijo Tom.

Muy pronto, las dos cabañas estuvieron acabadas. Quedaron preciosas. Los dos cerditos

estaban muy orgullosos de haberlas construido en tan poco tiempo y con tan poco esfuerzo.

-¡Bah! -dijo Ros-. No entiendo cómo Bob está trabajando tanto. No hace ninguna falta construir una casa de ladrillo.

- Con chimenea -añadió Tom-, con rejas en las ventanas... ¡No sé para qué!

Tiempo después, Bob terminó por completo su casa. Cada cerdito tenía, por fin, su hogar.

¡Estaban encantados! Y los tres volvieron a pasar el día cantando y bailando como antes.

Pero un lobo observaba con mucho interés a los cerditos. “¡Qué cerditos más rollizos! Son tan apetitosos... ¡Se me hace la boca agua sólo de pensarlo! Me los comeré uno a uno... se decía relamiéndose de placer.

Una tarde, el hambriento lobo se dirigió a la casa de paja en la que se hallaba Ros tan tranquilo. Llamó a la puerta y dijo con su terrorífica voz:

¡Cerdito! ¡Lindo cerdito! Abre la puerta...

-¡No te abriré! ¡Lárgate! -dijo Ros.

Entonces, el lobo empezó a soplar y a resoplar.. Y la paja de la casita voló por los aires en un momento.

Ros echó a correr y se refugió en la casa de su hermano Tom. Hasta allí fue el lobo también.

-¡Cerditos! -dijo el lobo desde la puerta-, dejadme entrar.

-¡Ni lo sueñes! -dijo Tom con valentía.

Y el lobo comenzó a dar patadas y puñetazos hasta derribar la casa de madera.

Ros y Tom apenas tuvieron tiempo de llegar a la casa de Bob. Cerraron la puerta y poco después, pisándoles los talones... ¡allí estaba el lobo!

-¡Abridme ahora mismo! ¡Ya me estoy hartando! -dijo verdaderamente furioso.

-No te abriremos -dijo Bob muy decidido.

Y el lobo se puso a soplar, a resoplar, a dar patadas y puñetazos. Pero sólo consiguió hacerse mucho daño en las manos y en los pies. La casa de ladrillo seguía en pie como si nada. “¡Ya sé! ¡Se van a enterar estos dichosos cerditos! Entraré por la chimenea”, pensó el lobo. Y, con gran sigilo, trepó por las paredes y se encaramó al tejado.

Pero los cerditos, tras un largo rato de silencio, adivinaron las intenciones del malvado animal y.. -¡Vamos, hermanitos! Encendamos un gran fuego con esta leña seca -dijo Bob-. ¡Daremos su merecido a ese pillo!

Poco después, las ramas prendieron en la chimenea.

El lobo cayó en medio de las llamas y, con la cola ardiendo, dando grandes alaridos, huyó a refrescarse en el agua del río. Nunca más se le volvió a ver por aquel bosque.

Ros y Tom comprendieron entonces a su hermano Bob y dieron valor al gran trabajo que había hecho. La casa de ladrillo les había salvado la vida.

A partir de ese momento, los tres cerditos vivieron juntos. Y, muy felices, cantaban y bailaban todos los días, al son de sus instrumentos, en aquel claro del bosque.

CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO: LOS VALORES.

El cuento de los tres cerditos se basa en el tema de la elección entre el principio del placer y el principio de la realidad. Los “tres cerditos” enseña al niño que no debemos ser perezosos ni tomarnos las cosas a la ligera porque, si lo hacemos, podemos perecer. Los planes y previsiones inteligentes combinados con el trabajo concienzudo nos harán vencer incluso a nuestro enemigo más feroz (el lobo). También muestra este cuento las ventajas de la madurez puesto que el tercer cerdito es el más listo pero también es el mayor de los tres.

Por su parte, las casas que construyen los tres cerditos son símbolos del progreso en la historia del hombre desde la choza a la sólida casa de ladrillos.

Los dos cerditos pequeños construyen su refugio rápidamente pudiendo así jugar el resto del día. Viven de acuerdo con el principio del placer, buscan la gratificación inmediata sin pensar en absoluto en el futuro ni en los peligros que implica la realidad. Sólo el mayor ha aprendido a comportarse según el principio de la realidad ya que es capaz de posponer su deseo de jugar actuando de acuerdo con la capacidad para prever lo que puede ocurrir en el futuro. Incluso es capaz de predecir la conducta del lobo; de esta manera el tercer cerdito puede vencer a fuerzas mucho más poderosas que él.

El lobo, destructor y salvaje representa las fuerzas asociales contra las que tenemos que aprender a protegernos.

Los “tres cerditos” guía el pensamiento del niño en cuanto a su propio desarrollo sin decirle nunca lo que debería hacer, permitiendo que el niño extraiga sus propias conclusiones. Este aspecto contribuye a su maduración.

La fábula de la cigarra y la hormiga aborda los mismos principios y valores que el cuento de los tres cerditos. En dicha fábula, una cigarra que se está muriendo de hambre en invierno, pide a una hormiga el alimento que durante todo el verano ha estado recogiendo laboriosamente.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES.

Antes de la lectura.

1.1. Discusión acerca de qué sugiere el título.

Observa la ilustración adjunta que corresponde a la portada del cuento y reflexiona:



¿Qué personajes aparecen en la ilustración?

¿Dónde se encuentran?

¿Qué están haciendo?

¿Qué otros títulos le pondrías tú al cuento?

1.2. Discusión grupal. El jabalí es el pariente del cerdo doméstico que vive en el bosque. Averigua cómo es, dónde vive, de qué se alimenta, etc. (ver texto adjunto).

EL JABALÍ (SUS SCROFA)

Descripción.

El jabalí es muy parecido al cerdo doméstico. Su cabeza es alargada y más o menos cónica, y termina en una especie de callo plano. Los ojos son sumamente pequeños y densamente negros. El cuerpo es macizo y robusto, con las patas bastante cortas pero muy fuertes. Las traseras son ligeramente más bajas que las delanteras. La cola es corta. El pie está provisto de dos dedos con pezuña, así como de dos rudimentos traseros más elevados. Su huella es muy característica.

El pelaje está compuesto por cerdas largas y ásperas y una densa lana inferior. Su coloración es de gris oscura a negra. Las crías (Gabatos) son marrones, con tres o cuatro bandas longitudinales amarillentas a cada lado del cuerpo. La cola es mediana y termina en una borla.

Los caninos inferiores del macho están transformados en estructuras de defensa. Los inferiores son largos y cortantes, mientras que los superiores están curvados hacia arriba y son conocidos como colmillos o remolones.

Los machos miden de 0,9 a 1,6 m, y las hembras de 0,9 a 1,2 m. Pesan de 155 a 265 kg. El macho es más robusto. El hocico de la hembra es más prolongado y sus colmillos menos desarrollados.

El jabalí gusta de terrenos con matorrales, marismas, bosque mediterráneo, bosques de coníferas, etc., regiones cubiertas de abundante vegetación.

Está presente en toda la Península Ibérica, siendo más abundante en el centro, el norte de Andalucía y Cataluña.

Reproducción.

Muy posiblemente, el jabalí se puede reproducir a lo largo de todo el año, pero su época principal de celo se da entre noviembre y principios de diciembre. Las hembras tienen un solo celo de 23 días al año y fabrican una especie de “cama” con toda clase de vegetales. La gestación dura cerca de cuatro meses y el parto ocurre entre febrero y abril. Tienen una camada por año.

Las crías, llamadas rayones, son capaces de ver y están bien recubiertas de pelaje. Permanecen durante una semana en el cubil y después siguen a su madre. Alcanzarán la madurez sexual a los dos años.

Alimentación y costumbres.

El jabalí emite dos tipos de sonidos: gruñidos y silbidos.

De hábitos predominantemente nocturnos, durante el día suele reposar en una especie de cama o pequeña excavación que realiza en el suelo, al abrigo de rocas o matorrales. Su visión es escasa, pero su olfato y oído son agudos.

Generalmente vive en familias, con un macho y una hembra junto a sus crías. Las hembras conducen a los rayones y a jabatos algo mayores, mientras que los machos protegen la retaguardia del grupo. Los machos viejos viven también en solitario. Los individuos de dos a cinco años suelen formar las conocidas “piaras” o grupos separados de jóvenes machos.

Tiene gran afición en revolcarse en el barro y agua, con lo que elimina gran cantidad de parásitos de su densa pelambreira, para a continuación frotarse fuertemente contra un árbol.

Se alimenta de todo, es omnívoro: frutos (bellotas, castañas, bayas), tubérculos, raíces, cereales, gusanos, insectos, mamíferos pequeños, culebras, hongos, frutas caídas, caracoles, huevos y pollos de aves nidificantes en el suelo, crías de cérvidos, carroña, etc.

1.3. La historia que vamos a leer es un relato imaginario que narra cómo tres cerditos que viven en el bosque son atacados por el lobo porque quiere comérselos. ¿Qué crees tú que sucederá?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

1.4. ¿Cómo crees que acabará el cuento? Inventa un final.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ACTIVIDADES DE VOCABULARIO.

Seleccionamos una serie de palabras cuyo significado puede plantear dificultades al alumno. En cualquier caso, el maestro/a debe considerar, según el contexto de sus alumnos, cuáles son las que realmente pueden plantear problemas de comprensión, teniendo en cuenta que no es aconsejable proponer un número elevado de palabras. En último caso, deberá guiar su elección identificando cuáles de ellas son conceptos clave relacionados con la intención general del texto.

1. Vocabulario que puede presentar dificultad en su comprensión.

Realizamos una selección amplia de las palabras del cuento:

a) *Palabras que pueden presentar alguna dificultad en su significado.*

Instrumentos.

Refugiarnos.

Parajes.

Construcción.

Ociosos.

Rollizos.

Apetitosos.

Sigilo.

Trepar.

Encaramó.

Alaridos.

b) *Sinónimos:*

Casa.

Cabaña.

Hogar.

c) *Prefijos:*

Relamer.

Resoplar.

d) *Expresiones:*

Reírse a carcajadas.

Estar encantado.

Hacerse la boca agua.

Volar por los aires.

Pisar los talones.

Bailar al son de los instrumentos.

2. Estrategia de claves contextuales.

Para determinar el significado de algunas de las palabras seleccionadas, utilizaremos la estrategia de claves contextuales:

Instrumentos.

Refugiarnos.

Construcción.

Rollizos.

Apetitosos.

*Trepó.
Encaramó.
Alaridos.*

Veamos algún ejemplo.

INSTRUMENTOS.

La frase en la que se encuentra la palabra nos puede aportar la clave de su significado:

*... los tres eran grandes músicos y pasaban el día cantando y bailando al son de sus **instrumentos**.*

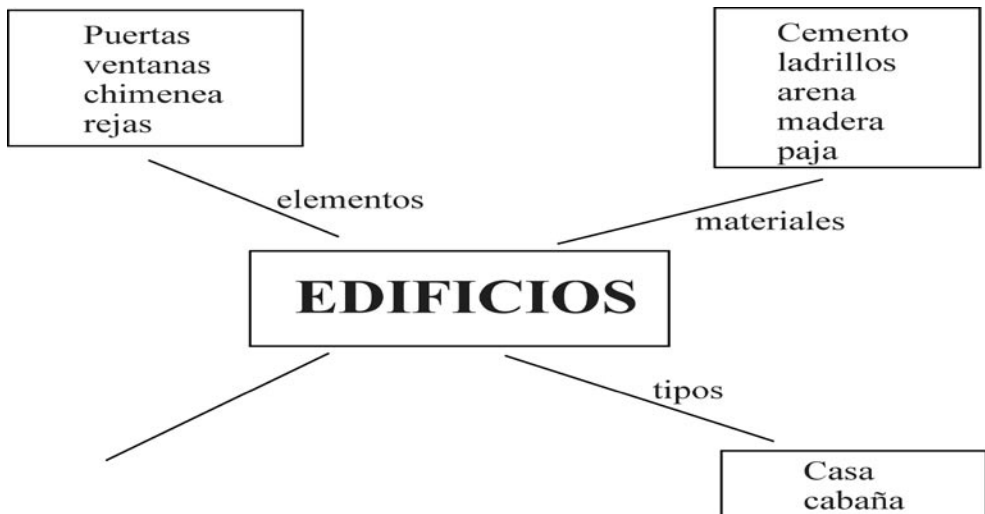
REFUGIARNOS.

*... deberíamos construirnos una casa. Así en el invierno no pasaríamos frío y podríamos **refugiarnos** en ella si viniera el lobo por estos parajes.*

3. Mapa semántico.

La construcción de la casa y los distintos elementos y materiales que aparecen en la lectura nos permite desarrollar un mapa semántico.

Se pueden continuar añadiendo elementos generados por los alumnos.



Mapa semántico sobre materiales de construcción de edificios.

4. Estrategia de análisis estructural.

También es posible utilizar la estrategia de análisis estructural con dos palabras que aparecen en el cuento:

- **RELAMER.**
- **RESOPLAR.**

En ambas palabras encontramos el prefijo **re**. El prefijo procede del latín e indica **repetición**.

5. Crucigrama.

Podemos realizar otro tipo de actividades para trabajar el vocabulario del cuento como, por ejemplo, la elaboración de un crucigrama.

HORIZONTALES.

1. Lo que quieren construir los cerditos para refugiarse y no pasar frío en invierno.
2. Material con el que se construye la casa del segundo cerdito.
3. Lugar al que fue el lobo para refrescarse.
4. ¿Cómo pasaban el día los cerditos?.
6. Material con el que construyó la casa el primer cerdito.
7. Gritos que daba el lobo cuando se quemó en la chimenea.
10. Lo que se quemó el lobo cuando cayó en medio de las llamas.

VERTICALES.

1. ¿Qué hizo el lobo para derribar la casa de paja?.
3. La forma en la que se reían los cerditos cuando veían trabajar a su hermano.
7. Material con el que construyó la casa el tercer cerdito.
9. Animal que quiere comerse a los cerditos.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	■	■					■		■	
2	■								■	
3	■	■							■	
4		■								
5									■	
6										
7		■								
8										
9										
10	■	■		■	■					

6. Rellenar huecos.

- Los tres eran grandes y pasaban el día cantando y al son de sus
- Se acercaba el y los dos cerditos decidieron empezar a hacerse sus
- El lobo empezó a soplar y y la de la casita voló por los aires.
- Con gran trepó por las paredes y se al tejado.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	■	■	C	A	S	A	■		■	
2	■	M	A	D	E	R	A		■	
3	■	■	R	I	O		L		■	
4	S	■	C	A	N	T	A	N	D	O
5	O		A				D		■	
6	P	A	J	A			R		L	
7	L	■	A	L	A	R	I	D	O	S
8	A		D				L		B	
9	R		A				L		O	
10	■	■	S	■	■	C	O	L	A	

Solución al crucigrama.

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA.

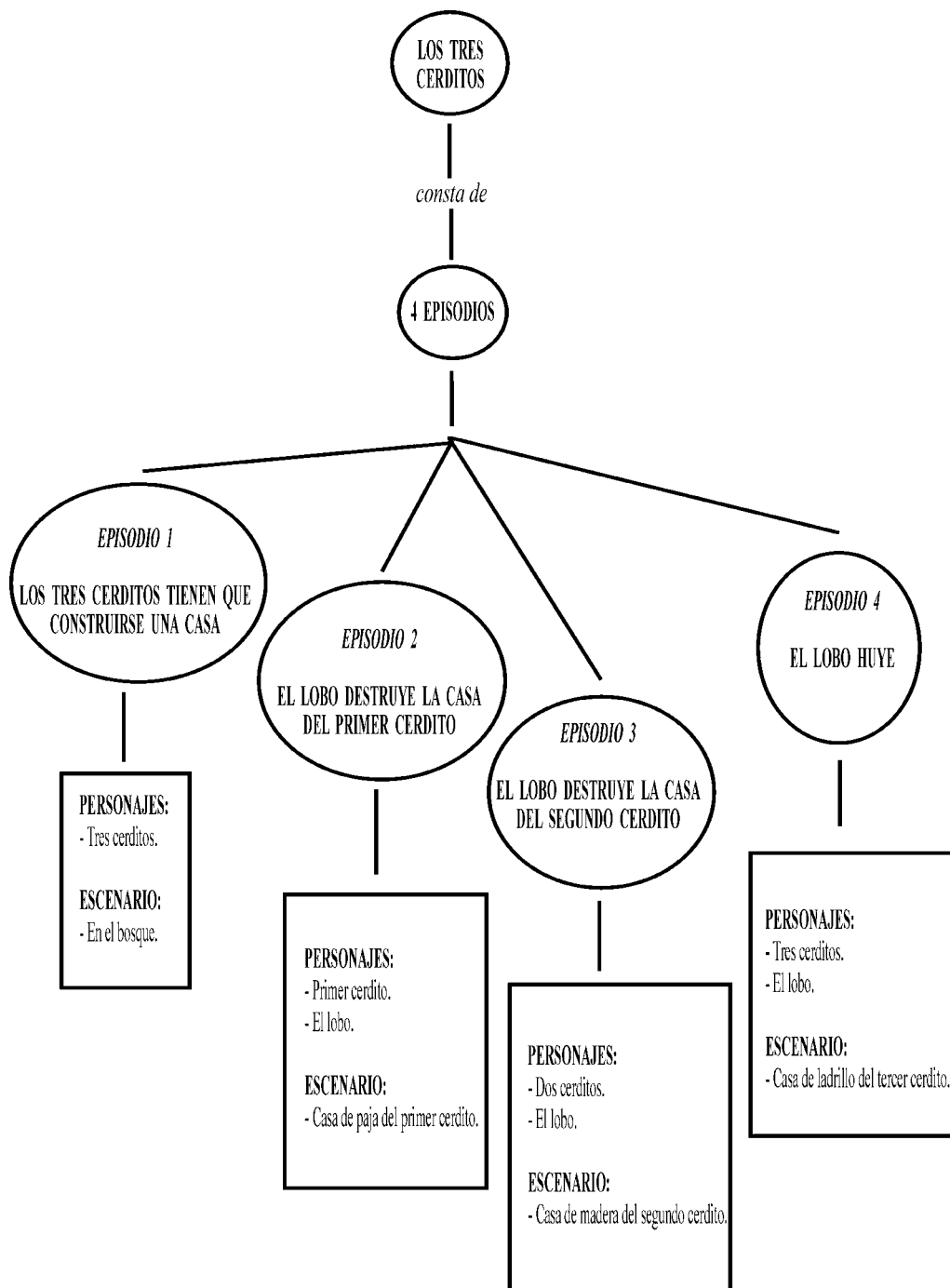
1. Determinar la estructura episódica del cuento.

Construir la estructura episódica del cuento ayuda a organizar la información relevante de la historia. A la hora de escribir el cuento, el autor colocó en ciertos lugares la información más importante para lograr su comprensión. Se trata, por tanto, de organizar este patrón a partir del esquema genérico de las historias.

El cuento de “los tres cerditos” está organizado en un esquema que consta de cuatro episodios según se describe a continuación.

ESTRUCTURA EPISÓDICA DEL CUENTO “LOS TRES CERDITOS”

	ARGUMENTO			
	EPISODIO 1	EPISODIO 2	EPISODIO 3	EPISODIO 4
PERSONAJES	- Tres cerditos	- Primer cerdito. - Lobo.	- Dos cerditos. - El lobo.	- Tres cerditos. - El lobo.
ESCENARIO	- En el bosque	- Casa de paja del primer cerdito.	- Casa de madera del segundo cerdito.	- Casa de ladrillo del tercer cerdito.
PROBLEMA	- Los cerditos tienen que construirse una casa	- El lobo quiere comerse al cerdito.	- El lobo quiere comerse a los dos cerditos.	- El lobo quiere comerse a los tres cerditos.
ACCIONES	- Bob se puso a construir la casa. - Los otros dos cerditos siguen cantando y bailando. - Al acercarse el invierno los otros dos cerditos deciden construir sus casas; Ros de paja y Tom de madera.	- El lobo llama a la puerta del cerdito. - El cerdito no le abre la puerta. - El lobo sopla y la casa vuela por los aires.	- El lobo llama a la puerta. - Los cerditos no le abren la puerta. - El lobo da patadas y puñetazos hasta derribar la puerta.	- El lobo llama a la puerta pero los cerditos no le abren. - Se pone a soplar y dar patadas pero la casa se mantiene en pie. - Decide entrar por la chimenea. - Los cerditos adivinan las intenciones del lobo y encienden la chimenea. - El lobo cae en medio de las llamas y huye con la cola ardiendo dando grandes alaridos.
RESOLUCIÓN	- Los tres cerditos finalizan la construcción de sus casas.	- El cerdito huye y se refugia en la casa del segundo cerdito.	- Los dos cerditos huyen a la casa del tercer cerdito.	- A partir de aquel momento los cerditos vivieron felices.
	TEMA			
	<i>Las cosas bien hechas llevan su tiempo</i>			



Estructura episódica del cuentos “Los tres cerditos”.

2. Hacer predicciones.

La estrategia para hacer predicciones ya la hemos utilizado con anterioridad a propósito de las actividades propuestas para antes de la lectura. En esta ocasión la volvemos a utilizar con algunos párrafos del cuento:

*... Una tarde, el hambriento lobo se dirigió a la casa de paja en la que se hallaba Ros tan tranquilo. Llamó a la puerta y dijo con su terrorífica voz:
- ¡No te abriré! ¡Lárgate!- dijo Ros.
Entonces, el lobo empezó a soplar y a resoplar... Y la paja de la casita voló por los aires en un momento.*

1. *El lobo entró en la casa y se comió al cerdito.*
2. *El lobo obedeció al cerdito y se marchó.*
3. *El lobo derribó la casa y el cerdito echó a correr y se refugió en casa de su hermano Tom.*

3. Realizar inferencias.

Mediante esta estrategia el lector trata de obtener información no explícita por el autor:

Me agoto sólo con verte, hermanito.

En esta frase el autor del cuento expresa irónicamente como uno de los cerditos se burla del mayor cuando está construyendo la casa de ladrillo mientras ellos se divierten.

4. Descripciones.

En el cuento se describe brevemente a los cerditos:

Los tres eran grandes músicos y pasaban el día cantando y bailando al son de sus instrumentos

5. Diálogos.

En el cuento aparecen diálogos a través de los cuales los personajes hablan directamente:

- *Deberíamos construirnos una casa. Así en el invierno no pasaríamos frío y podríamos refugiarnos en ella si viniera el lobo por estos parajes.*
- *Sí, sí... - dijeron Ros y Tom, sin hacer mucho caso.*

Señala tú otros diálogos que aparecen en el cuento.

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA.

1. Formular autopreguntas.

Enseñar a los alumnos a formularse autopreguntas después de la lectura de un texto, ayuda a la comprensión del texto. A través de las preguntas, el alumno puede evaluar si ha alcanzado la comprensión del texto. En el cuento de los tres cerditos podrían formularse las siguientes preguntas:

¿Los tres cerditos es un texto narrativo? Razona porqué.

¿Quién cuenta la historia?

¿Qué pretende enseñarnos el cuento de los tres cerditos?.

¿Quién es el personaje principal del cuento?

¿Qué está haciendo el personaje principal al principio del cuento?

¿Qué finalidad persigue?

¿Cuál es el resultado de sus acciones?

¿Qué otros personajes aparecen en la historia?

¿Ayudan y colaboran con el personaje principal?

¿Dónde ocurren las acciones del cuento?

¿En qué tiempo se realiza la acción?

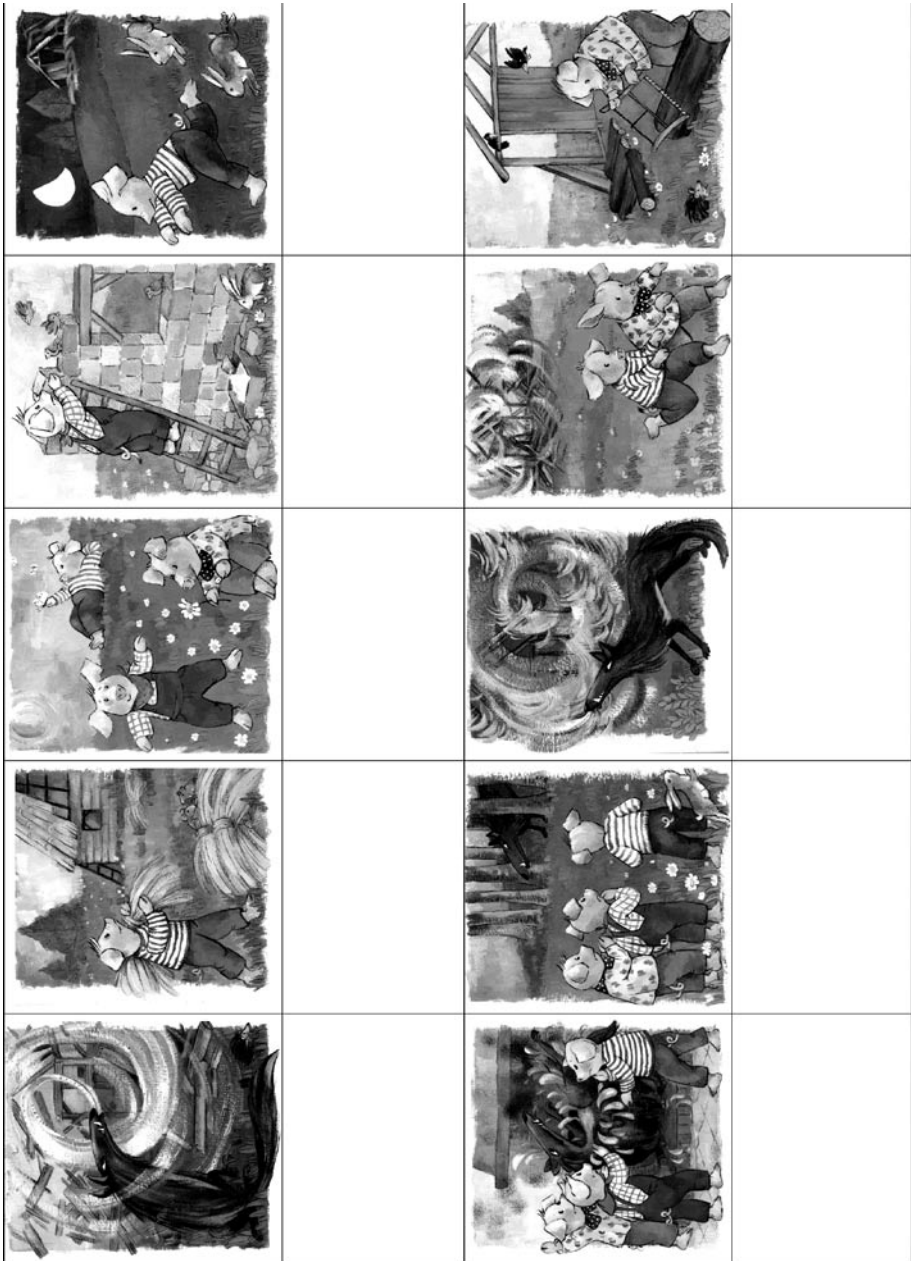
¿Quién es el personaje antagonista de la historia?

Escribe en pocas líneas las acciones más importantes del cuento.

3. Imagínate que eres un periodista y tienes que comunicar a los lectores lo acontecido en el cuento de los tres cerditos y el lobo.

<i>¿Qué titular le pondrías a la noticia?</i>
<i>¿Cómo redactarías el texto de la noticia?</i>

6. Ordena las imágenes y coloca el texto que corresponda en cada una de ellas.



Tomado de Orihuela, Luz (adaptación), Rius, María (ilustración). Los tres cerditos. Combel editorial.

7. Haz una descripción del lobo.

Para realizar la descripción debes tener en cuenta que cuando describimos a una persona, o a un animal, como en este caso, no sólo nos referimos a su físico, sino que también intentamos reflejar su forma de ser y de actuar. Para hacer la descripción debes tener en cuenta:

Observar y seleccionar los rasgos más destacados, tanto físicos como de carácter.

No acumular demasiados rasgos, sólo los más característicos.

Describir los rasgos en orden. Primero los físicos y después las cualidades, la forma de actuar, etc.

Presentar al personaje en un ambiente para que cobre vida y sea más creíble.

Elegir bien las palabras y utilizar recursos expresivos para dar viveza y fuerza a la descripción.

Puedes utilizar alguno de los siguientes recursos expresivos:

Adjetivos: bajo, corpulento, astuto, inquieto, dulce, perverso...

Comparaciones: Sus dientes parecían de marfil. Sus ojos eran negros como la pez...

Imágenes: Era rápido como el viento. Era ágil como una serpiente...

8. El cuento de los tres cerditos al revés (el lobo es bueno y los cerditos son malos).

Orientaciones para construir la historia.

Antes de narrar una historia, debe planearse cómo será el relato y cómo queremos contarlo. Debemos tener en cuenta algunos aspectos:

Definir cuál será la acción que vamos a narrar y decidir qué personajes intervendrán. Hay que elegir unos personajes que tengan una personalidad, una forma de ser y obrar. Hay que pensar bien la relación entre los personajes. Pueden ser compañeros, rivales, muy amigos...

Organizar la historia en partes: acontecimiento inicial, reacción-acción o nudo y solución o desenlace.

Situar la acción en el espacio y en el tiempo. Es importante dar detalles concretos para que la historia parezca real e interesante.

Precisar cómo se narrará la historia: cuál será la posición del narrador (primera o tercera persona) y que tiempo verbal predominará en la narración (presente o pasado).

Al escribir una historia es conveniente intercalar descripciones y diálogos en la narración. Las descripciones permiten contar detalladamente cómo son los personajes, los objetos, el ambiente... Los diálogos permiten conocer a los personajes a través de sus palabras y dan viveza a la narración.

Después de generar las ideas, deben ampliarse dando más detalles. Por ejemplo:

El niño cerró la puerta y se puso a correr.

Silenciosa y cuidadosamente cerró la puerta por fuera. Y sólo entonces comenzó a correr.

El niño no notaba el frío ni la lluvia.

La lluvia le resbalaba por la cara y se le metía por el cuello. El frío y la humedad le calaban el abrigo, pero él no lo notaba.

a/ Planificamos la historia: el guión

- <i>¿Quién será el protagonista o personaje principal?</i>	
- <i>¿Qué otros personajes van a aparecer en la historia?</i>	
- <i>¿Quién o quiénes serán los personajes antagonistas?</i>	
- <i>¿En qué lugar va a ocurrir la historia?</i>	
- <i>¿En qué tiempo se va a desarrollar la historia?</i>	
- <i>¿En qué situación está el personaje principal al principio de la historia?</i>	
- <i>¿Qué hacen los otros personajes al principio de la historia?</i>	
- <i>¿Qué hechos o acciones importantes les van a ocurrir a los personajes de la historia?</i>	

- <i>¿Cómo va a acabar la historia?</i>	
- <i>¿En qué estado final se va a encontrar el personaje principal de la historia?</i>	
- ...	

b) La producción del texto.

Después de haber recogido los hechos y las ideas, debes comenzar a escribir el cuento. Las ideas recogidas deben ser ahora explicadas y desarrolladas. Serafíni (1989) enumera los aspectos que deben considerarse en esta fase del proceso de escritura.

Los párrafos. Las ideas que has ido recogiendo debes ir colocándolas en párrafos. El párrafo es una porción de texto encerrada entre dos puntos y aparte; puede contener varios períodos señalados por puntos o por puntos y coma. Inicialmente cada idea del guión debe desarrollarse en un párrafo, aunque posteriormente se podrán agrupar varias ideas del esbozo en un mismo párrafo o asociar más de un párrafo a una misma idea.

Debes tener en cuenta que en las narraciones el párrafo está constituido por una secuencia de afirmaciones-informaciones que se exponen en orden cronológico. Se pueden utilizar conjunciones como “después” o expresiones como: “había una vez” “para comenzar”, “a continuación”, “finalmente”.

También debes tener en cuenta que las narraciones suelen incluir descripciones de ambientes o de personajes.

Las conexiones. Las diferentes partes de un escrito deben estar relacionadas entre sí con el fin de ayudar al lector a seguir el hilo del discurso. Para unir dos proposiciones puedes utilizar alguno de los siguientes recursos:

Usar un pronombre que se refiera a un elemento anterior del texto.

Repetir una palabra clave que se refiera a un elemento central del texto.

Utilizar una expresión que sintetice la idea expresada en la frase o párrafo anterior.

Emplear expresiones de transición como: “además”, “en efecto”, etc.

Puedes utilizar conexiones como las que aparecen en la lista:

1. Consecuencia, causa y efecto: *entonces, por eso, por lo que sigue...*
2. Ejemplificación: *por ejemplo, es decir, como...*
3. Contraste y concesión: *pero, a pesar de, sin embargo, al contrario, en cambio, si bien, por otra parte...*
4. Reafirmación o resumen: *en otros términos, en breve, en efecto...*
5. Relación temporal: *en cuanto, a continuación, hasta que, cuando, finalmente, después...*
6. Relación espacial: *al lado, arriba, abajo, a la izquierda, en el medio en el fondo...*
7. Semejanza y enfatización: *de la misma manera, similarmente, del mismo modo...*
8. Agregación: *y, además, después, también, por añadidura...*
9. Conclusión: *finalmente, para resumir, terminando...*

La puntuación. La puntuación tiene la función de subdividir el texto para facilitar la comprensión. Ten en cuenta alguna de las siguientes reglas para el uso de la puntuación:

Separación de los elementos de una lista. Cuando una lista está constituida por palabras o períodos breves se debe utilizar la coma; el último elemento de la lista está separado por una conjunción. Cuando cada elemento de la lista es muy largo se puede usar el punto y coma e incluso el punto.

La coma nunca debe separar el sujeto y el predicado.

No se debe fraccionar un período usando el punto. El punto no puede ser usado en el interior de un período creando fragmentos de frases.

Es necesario usar diferentes signos de puntuación para ayudar al lector a entender los diferentes planos sintácticos.

Se deben distinguir el punto y el punto y aparte Se debe usar el punto y seguido cuando se continua desarrollando la misma idea tratada anteriormente. Se debe utilizar el punto y aparte siempre que se termina de desarrollar una idea y se comienza a desarrollar otra.

c/ La revisión.

Una vez realizada la historia, podemos formular al alumno preguntas relacionadas con cinco aspectos (Sánchez Miguel, 1998):

- Si el relato es completo.
- Si tiene el vigor suficiente.
- Si en él está presente lo insólito.
- Si se ha utilizado el esquema básico de la narración.
- Si introduce figuras literarias o diálogos y descripciones.

1. Un relato es completo si después de leer el texto podemos deducir:

- La magnitud del problema al que se enfrenta el protagonista.
- Sus esfuerzos para resolverlo.
- Las consecuencias alcanzadas.

2. El relato tiene el vigor suficiente:

- Si podemos hacernos cargo del mundo en el que viven los personajes.
- Si podemos entender que acontece algo que altera de manera inicial la vida de los personajes (suceso inicial).
- Si podemos sentir la repercusión de esos acontecimientos en la mente y en los sentimientos de los personajes (respuesta interna).
- Si podemos entender el para qué de las acciones de esos personajes.

Si podemos entender las consecuencias que deparan esas acciones.

Si hay una clara conexión entre los distintos elementos.

3. En el relato está presente lo insólito.

El personaje experimenta sensaciones no convencionales que uno se ve en la obligación de entender.

El personaje lleva a cabo acciones que encarnan valores con los que nos identificamos.

El mundo descrito constituye un escenario imprevisible.

4. El alumno es capaz de utilizar el esquema básico de la historia.

5. Introduce en el relato figuras literarias, diálogos, descripciones, etc.

11

ESTRUCTURAS EPISÓDICAS DE LOS CUENTOS CLÁSICOS

LOS SIETE CABRITILLOS

Había una vez una cabra que vivía con sus siete cabritillos en una preciosa casa del bosque.

Un día, la señora cabra dijo a sus hijos:

-He de ir al mercado, hijitos. Os quedaréis en casa y no abriréis la puerta a nadie. Ya sabéis que hay muchos lobos rondando por el bosque.

- Mamá, ¿cómo sabremos que eres tú quien vuelve del mercado? -preguntó el mayor de los cabritillos-

-Porque os enseñaré mi patita por debajo de la puerta. Y ahora, venga, portaos bien hasta que yo vuelva.

Un hambriento lobo, oculto entre los árboles, presencié cómo la madre cabra se alejaba camino del mercado. “¡Es mi día de suerte!”, pensó. Así que se sentó a esperar un rato. Después se dirigió a la casa y llamó a la puerta.

-¿Quién es? -preguntó el mayor de los cabritillos.

El lobo con su voz ronca dijo:

-Soy vuestra madre.

Los cabritillos se dieron cuenta de que aquella no era la voz dulce de su madre y respondieron a coro:

-¡Vete de aquí mentiroso!

El lobo se alejó de allí enfurecido. Rápidamente ideó un plan para conseguir suavizar su voz.

-¡Dame una docena de huevos! -ordenó a un asustado granjero.

El pobre hombre dio al lobo lo que pedía. Éste se tomó las claras de huevo y poco después llamaba de nuevo a la puerta y decía con voz dulce a los cabritillos:

-He vuelto del mercado, queridos.

-Abre -dijo impaciente la cabritilla pequeña a su hermano mayor.

-Un momento. ¡Enséñanos tu patita! -dijo el cabritillo mayor.

El lobo mostró su oscura pata y pudieron observar su color negruzco.

-¡Déjanos en paz! -dijeron enfadados-. ¡Tú no tienes las patitas blancas como nuestra madre!
El lobo se alejó de allí enfadadísimo. Pero seguía dispuesto a zamparse a aquellos cabritillos a toda costa.

-¡Dame un saco de harina! -dijo furioso el lobo a un molinero.
hombre, muerto de miedo, obedeció. El lobo se dirigió a la casa de los cabritillos y, antes de llamar; cubrió con harina sus patas delanteras.

-Ya he vuelto, hijitos. Abridme -dijo con voz dulce y cariñosa.

-Enséñanos tu patita -dijeron los cabritillos desde dentro.

El lobo, entonces, mostró una de sus patas blanqueadas por la harina y los cabritillos abrieron la puerta.

Rápido como un rayo, el lobo entró en la casa. Los cabritillos huyeron e desbandada e intentaron esconderse por todos los rincones.

-¡Os comeré a todos! -gritaba el lobo.

Uno a uno fue devorándolos. Hasta perdió la cuenta de los cabritillos que llevaba. Con la panza bien repleta, el lobo abandonó la casa.

Poco después, la señora cabra volvía del mercado. Encontró la puerta abierta y vio aquel gran desorden. Llamó a sus hijos, los buscó por todas partes. Todo fue inútil. Nadie contestó. La señora cabra se sentó a llorar desconsolada.

De pronto se abrió la puertecilla del reloj del abuelo y apareció... ¡su pequeña cabritilla! ¡La más pequeña de todos sus hijos!

La cabritilla contó a su madre cómo los había engañado el lobo. La señora cabra, acariciando a su hijita, la felicitó por haber elegido aquel magnífico escondite. Después dijo:

-¡Vamos! ¡No hay tiempo que perder! Coge tijeras, aguja e hilo.

-¿Para qué, mamá?

Ya te lo explicaré después. Con tus seis hermanos en la barriga, ese lobo no ha podido ir muy lejos.

Echaron a andar y, al poco, encontraron al feroz animal profundamente dormido sobre la hierba.

Con las tijeras, la mamá cabra abrió aquella gordota- panza. los seis cabritillos salieron de allí como si nada hubiera pasado.

-¡Ssss ...! ¡Silencio! ¡Rápido, traedme una piedra cada uno! --ordenó la madre.

A continuación, la señora cabra metió las piedras en la barriga del lobo y la cosió con fuerza. Después, madre e hijos se alejaron de allí con rapidez.

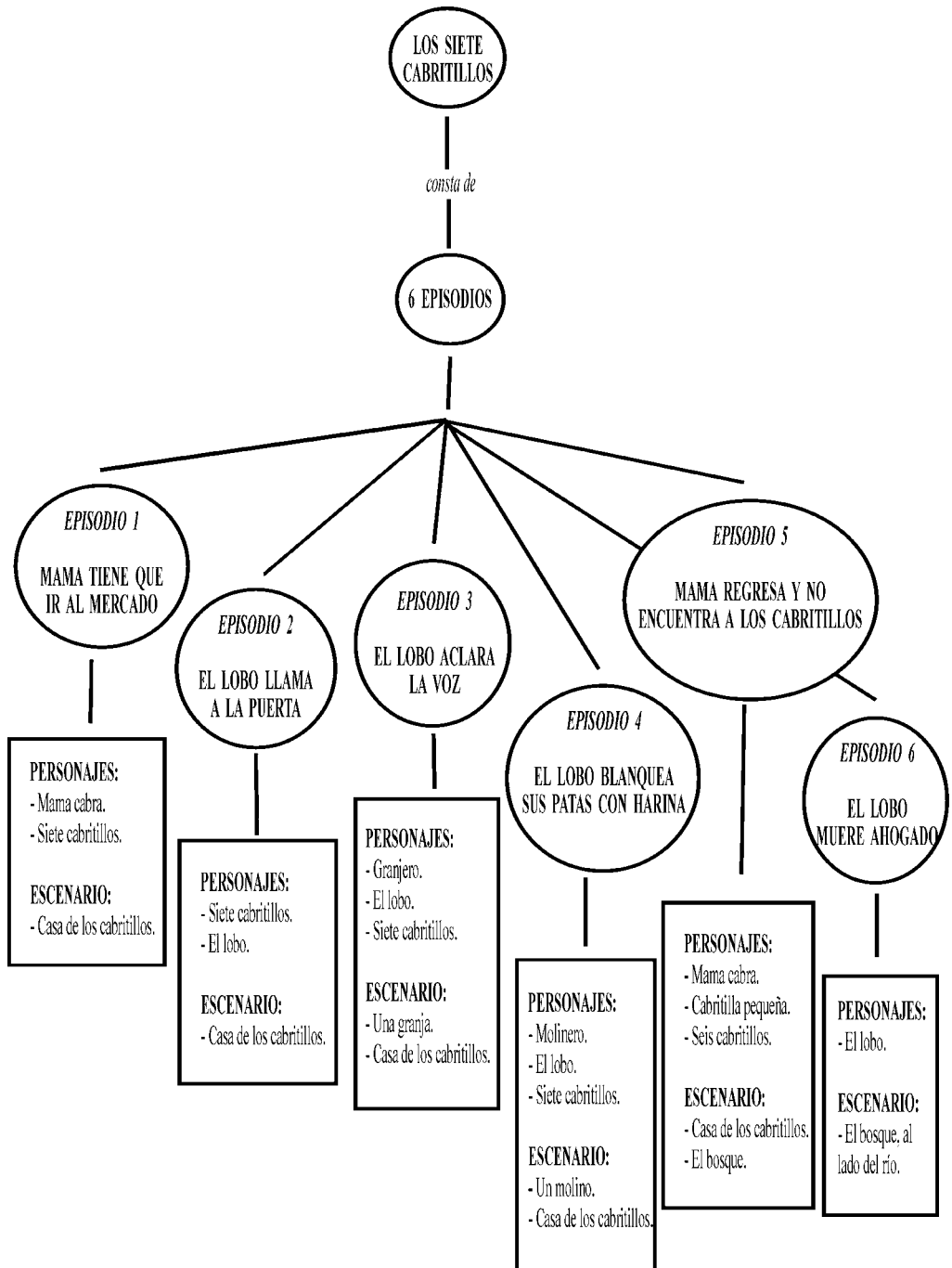
Al rato, el lobo se despertó. Se sentía muy pesado y le dolía mucho la tripa. "He comido demasiado. ¡Menudo banquete!", se dijo.

Con grandes esfuerzos se levantó y caminó hasta el río. Necesitaba beber. Al inclinar su cabeza hacia las aguas, el peso de las piedras le hizo perder el equilibrio y cayó al río. De allí no pudo salir y murió ahogado.

Así acabó sus días aquel lobo comilón.

ESTRUCTURA EPISÓDICA DEL CUENTO “LOS SIETE CABRITILLOS”

	ARGUMENTO					
PERSONAJES	<p>EPISODIO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Mama cabra. Siete cabritillos. 	<p>EPISODIO 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Siete cabritillos. El lobo. 	<p>EPISODIO 3</p> <ul style="list-style-type: none"> Granjero. Lobo. Siete cabritillos. 	<p>EPISODIO 4</p> <ul style="list-style-type: none"> Molinero. Lobo. Siete cabritillos. 	<p>EPISODIO 5</p> <ul style="list-style-type: none"> Mama cabra. Cabritilla pequeña. Lobo. Seis cabritillos. 	<p>EPISODIO 6</p> <ul style="list-style-type: none"> El lobo.
ESCENARIO	<ul style="list-style-type: none"> Casa de los cabritillos. 	<ul style="list-style-type: none"> Casa de los cabritillos. 	<ul style="list-style-type: none"> Una granja. Casa de los cabritillos. 	<ul style="list-style-type: none"> Un molino. Casa de los cabritillos. 	<ul style="list-style-type: none"> Casa de los cabritillos. El bosque. 	<ul style="list-style-type: none"> En el bosque, al lado del río.
PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> Mama cabra tiene que ir al mercado. (Reacción interna: hay muchos lobos acechando en el bosque) 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo está hambriento. 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo tiene que suavizar su voz. 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo tiene que blanquear sus patas. 	<ul style="list-style-type: none"> Mama cabra, de regreso a casa, no encuentra a los cabritillos. (Reacción interna: se sienta a llorar desconsolada). 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo se sentía muy pesado y le dolía la barriga.
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> Para que los cabritillos sepan cuando mama cabra regresa del mercado, enseñará la pata por debajo de la puerta. Espera un rato a que se aleje mama cabra. Se dirige a la casa y llama a la puerta. El cabritillo mayor pregunta quién es y el lobo responde con voz ronca que es su madre. Los cabritillos se dan cuenta de que no es su madre y no abren la puerta. 	<ul style="list-style-type: none"> Pide una docena de huevos al granjero. Toma las claras de huevo. Se dirige de nuevo a la casa y dice a los cabritillos que abran la puerta. El cabritillo mayor dice que enseñe la pata por debajo de la puerta. Al ver la pata negruzca no le abren la puerta. 	<ul style="list-style-type: none"> Pide un saco de harina al molinero. Cubre de harina sus patas delanteras. Vuelve a la casa de los cabritillos. Enseña una de sus patas blanqueadas. Los cabritillos abren la puerta. 	<ul style="list-style-type: none"> Pide un saco de harina al molinero. Cubre de harina sus patas delanteras. Vuelve a la casa de los cabritillos. Enseña una de sus patas blanqueadas. Los cabritillos abren la puerta. 	<ul style="list-style-type: none"> Se abre la puerta del reloj y aparece la cabrita pequeña. La cabrita pequeña cuenta a su madre cómo los ha engañado el lobo. Mama cabra coge tijeras, aguja e hilo y salen en busca del lobo. Abren la barriga del lobo y salen los seis cabritillos. Rellenan con piedras la barriga del lobo y la cosen con hilo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se levantó y caminó hasta el río. Al inclinar su cabeza hacia las aguas el peso de las piedras le hizo perder el equilibrio y cayó al río.
RESOLUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Mama cabra sale de la casa. 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo se aleja entufreído. 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo se aleja enfadadísimo 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo se come a los cabritillos 	<ul style="list-style-type: none"> Mama cabra y sus hijos se alejan de allí con rapidez. 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo murió ahogado.
TEMA						
La desobediencia trae malas consecuencias						



Estructura episódica del cuento “Lo siete cabritillos”.

CAPERUCITA ROJA

Había una vez una graciosa y simpática niña a la que todos llamaban Caperucita Roja. Este nombre se debía a que llevaba una preciosa capa roja con capucha del mismo color.

Un día, la mamá de Caperucita preparó una cesta con un tarro de miel, un pastel y algunas frutas. Después llamó a su hija y le dijo:

-Caperucita, tienes que ir a llevar esta cesta a la abuelita, que está enferma.

-De acuerdo, mamá.

-Pero prométeme que no te vas a entretener por el camino y que vas a tener mucho cuidado al cruzar el bosque. Ya sabes que el lobo anda por ahí.

-No te preocupes, mamá -dijo la niña.

Y Caperucita se alejó de su casa canturreando una alegre cancioncilla. Al poco rato llegó al bosque. “¡Qué preciosas flores! Cogeré un ramo para mi abuelita”, se dijo.

La niña se puso a coger las flores. De repente...

-¡Hola, Caperucita! ¿Qué haces tú por aquí? -dijo el lobo feroz.

-¡Ah, hola! Es que voy a ver a mi abuelita, que está enferma

-contestó la niña.

-Muy bien. Así me gusta. Eres una niña buena. ¿Vas a seguir por este camino?

-Sí. Siempre voy por aquí. ¿Por qué? -dijo Caperucita.

-Porque has de saber que este camino es el más largo. Es mejor ir por este otro.

-¿Sí? -preguntó extrañada la niña.

-Sí. Hazme caso, niña. Llegarás antes -mintió el lobo- y se alejó de allí a toda prisa.

Caperucita hizo caso al lobo. Mientras tanto, éste echó a correr para llegar a casa de la abuelita antes que ella.

Poco después el feroz lobo estaba llamando a casa de la abuelita.

-Pasa, hijita pasa. La puerta esta abierta -dijo la abuela creyendo que era su nietecita.

Entonces, el lobo entró en la casa, se abalanzó sobre la anciana y se la tragó de un bocado. A continuación se disfrazó con sus ropas y se metió en la cama.

Minutos Caperucita empujaba la puerta y entra él en la casa de su abuela.

-Abuelita, ¿cómo estás? Mira, he cogido estas flores en el bosque para ti y te traigo esta cesta de parte de mama.

-Gracias, hijita -dijo el lobo intentando disimular su vozarrón.

La niña encontró muy extraña a la anciana y, muy cerca de la cama, con sus ojos muy abiertos la observaba con atención.

Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más grandes tienes! -exclamó Caperucita.

-Son para oírte mejor -contestó el lobo con una forzada sonrisa.

-Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más grandes tienes!

-Son para verte mejor, hijita.

-Abuelita, abuelita, ¡qué nariz más grande tienes!

-Es para olerte mejor -dijo el lobo mientras empezaba a olfatear a la niña.

-Abuelita, abuelita, ¡qué manos tan grandes tienes!

-¡Son para cogerte mejor! -dijo cerrándolas con fuerza. -Abuelita, abuelita, ¡qué boca tan grande tienes!

-¡Aaaj! ¡Es para comerte mejor! -gritó el lobo con su gran boca abierta mientras saltaba de la cama.

Caperucita echó a correr perseguida por el malvado animal.

-¡Socorro! ¡Auxilio! ¡Que alguien me ayude! -gritaba la niña.

No pudo seguir gritando por mucho tiempo porque el lobo la alcanzó y se la tragó de un bocado.

“¡Mmm ... ! ¡Qué ricas estaban.! ¡Ha sido una estupenda cena!”, se dijo.

Tras el banquete, el lobo se quedó profundamente dormido en el bosque.

Pero los gritos que había dado la niña llegaron a oídos de un leñador que estaba cerca de allí.

El buen hombre se dirigió sin perder un momento hasta la casa de la abuela de Caperucita. Vio la puerta abierta y la cama desordenada y decidió dar una vuelta por los alrededores.

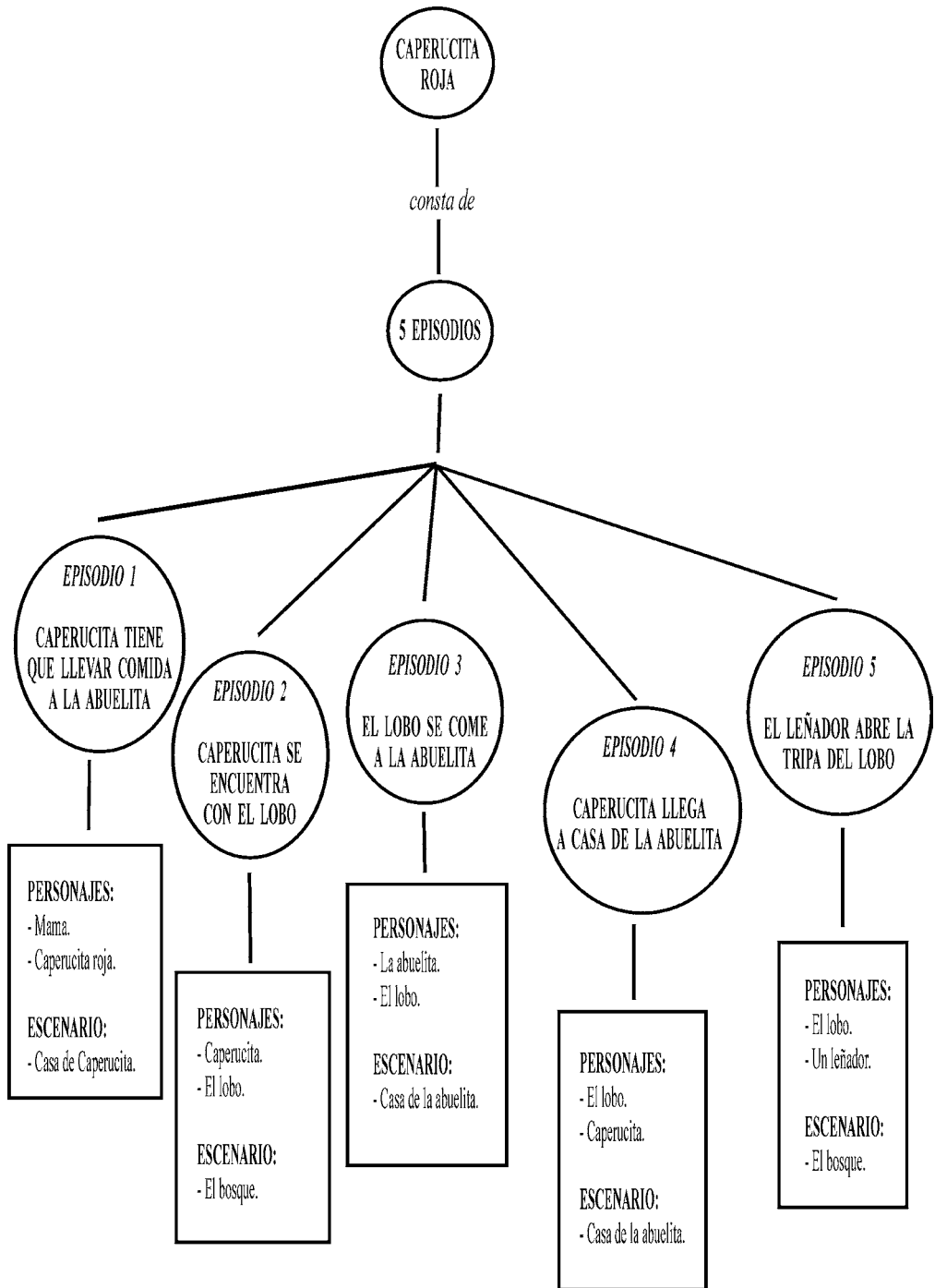
No tardó en encontrar al lobo dormido como un tronco y con una barriga hinchada como un globo.

El leñador imaginó lo que había ocurrido y, muy decidido, con su navaja abrió la tripa del animal. De allí salieron, como si nada hubiera pasado, Caperucita y su abuelita. Las dos se abrazaron y dieron las gracias al buen leñador que les había salvado la vida.

En cuanto al lobo, gravemente herido, huyó de allí y nunca más se le volvió a ver por aquel bosque. Parece ser que se le quitaron las ganas para siempre de molestar a las abuelitas y a sus nietecitas.

ESTRUCTURA EPISÓDICA DEL CUENTO “CAPERUCITA ROJA”

	ARGUMENTO	EPISODIO 1	EPISODIO 2	EPISODIO 3	EPISODIO 4	EPISODIO 5
PERSONAJES	<ul style="list-style-type: none"> Mamá. Caperucita Roja. 	<ul style="list-style-type: none"> Caperucita. El lobo. 	<ul style="list-style-type: none"> La abuelita. El lobo. 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo. Caperucita. 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo. Un leñador 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo. Un leñador
ESCENARIO	<ul style="list-style-type: none"> Casa de Caperucita 	<ul style="list-style-type: none"> - El bosque. 	<ul style="list-style-type: none"> Casa de la abuelita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Casa de la abuelita. 	<ul style="list-style-type: none"> - El bosque. 	<ul style="list-style-type: none"> - El bosque.
PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> Caperucita tiene que llevar la comida a su abuelita que está enferma, pero el lobo anda por el bosque. Mamá prepara una cesta con un tarro de miel, un pastel y algunas frutas. 	<ul style="list-style-type: none"> Caperucita se detiene a coger flores y se encuentra con el lobo. El lobo le pregunta que dónde va. Caperucita responde que a ver a su abuelita. El lobo le dice que vaya por otro camino que es más corto. 	<ul style="list-style-type: none"> Caperucita se detiene a coger flores y se encuentra con el nietecita. La abuelita le dice al lobo que pase creyendo que es su nietecita. El lobo entró en la casa, se abalanzó sobre la anciana y se la tragó de un bocado. 	<ul style="list-style-type: none"> Caperucita entra en casa de la abuelita pensando que está dentro de casa. Caperucita entrega la comida y las flores pero encuentra muy rara a la abuelita. Pregunta que por qué tiene las orejas tan grandes. El lobo responde que para oírta mejor. Pregunta que por qué tiene los ojos tan grandes. El lobo responde que para verla mejor. Pregunta que por qué tiene la nariz tan grande. El lobo responde que para olerla mejor. Pregunta que por qué tiene las manos tan grandes. El lobo responde que para cogerla mejor. Pregunta que por qué tiene la boca tan grande. El lobo responde que para comerla mejor. - El lobo se abalanza sobre Caperucita y se la come de un bocado. 	<ul style="list-style-type: none"> Al ver la casa abierta si nadie dentro, da una vuelta por los alrededores. Encuentra al lobo dormido. Suponiendo lo que ha pasado, abre la tripa del lobo con una navaja. 	<ul style="list-style-type: none"> Un leñador oye los gritos de Caperucita y se acerca a la casa de la abuelita. Al ver la casa abierta si nadie dentro, da una vuelta por los alrededores. Encuentra al lobo dormido. Suponiendo lo que ha pasado, abre la tripa del lobo con una navaja.
ACCIONES						
RESOLUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Caperucita se aleja de la casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - El lobo se alejó a toda prisa para llegar a casa de la abuelita antes que Caperucita. 	<ul style="list-style-type: none"> El lobo se disfrazó con las ropas de la abuelita y se metió en la cama. 	<ul style="list-style-type: none"> - El lobo se abalanza sobre Caperucita y se la come de un bocado. 	<ul style="list-style-type: none"> Caperucita y la abuelita salieron ileśas de la barriga y dieron las gracias al leñador. 	<ul style="list-style-type: none"> Caperucita y la abuelita salieron ileśas de la barriga y dieron las gracias al leñador.
TEMA						
No se debe hacer caso a los desconocidos						



Estructura episódica del cuento "Caperucita roja".

BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS

Hace mucho tiempo, en un país muy lejano, vivía una princesa llamada Blancanieves. Cuando todavía era niña, su madre, la reina, murió y su padre volvió a casarse con otra mujer. Poco tiempo después, el rey murió también y Blancanieves quedó al cuidado de su madrastra. Esta era muy hermosa, pero orgullosa y malvada, y no sentía ninguna simpatía hacia la dulce y bondadosa niña.

Cada día, la presumida reina preguntaba a su espejito mágico: -Espejito, espejito, ¿quién es la más hermosa del reino? -Vos, majestad -respondía el espejo. Y la reina sonreía satisfecha.

Pero pasaron los años. Blancanieves se convirtió en una bellísima joven. Y un día, cuando la madrastra hizo la pregunta acostumbrada al espejo, éste contestó:

-Blancanieves es aún más bella que vos, majestad.

La madrastra rompió el espejo en mil pedazos. Furiosa, encargó a un fiel sirviente que condujera a Blancanieves hasta el bosque y allí la matara.

-Me traeréis el corazón de la princesa en este cofre. -ordenó la reina.

Al día siguiente, el criado llevó a la joven hasta lo más profundo M bosque y allí levantó un gran puñal sobre ella.

-Pero... ¿por qué? -balbució Blancanieves echándose a llorar.

El pobre hombre bajó el cuchillo y contó a Blancanieves las órdenes que le había dado la reina.

-No os mataré. Le llevaré el corazón de un ciervo -dijo el criado-. En cuanto a vos, huiréis y no volveréis jamás al palacio.

Blancanieves empezó a andar, sin saber a dónde ir. Al cabo de muchas horas encontró una encantadora casita en un claro del bosque.

Blancanieves entró en la casa. ¡Todo era diminuto! Puso un poco de orden y subió la escalera. En una habitación había siete pequeñas camitas. Estaba tan cansada que se acostó a lo largo sobre todas ellas. Rápidamente se quedó dormida.

Poco después, los dueños de aquella curiosa morada entraron por la puerta. Eran siete enanitos y venían de trabajar de la mina. Al instante se dieron cuenta de que allí había estado alguien. ¿Estaría todavía?

Con un poco de miedo, los enanitos subieron a su cuarto. ¡Sobre las camas encontraron a la más bella niña que habían visto nunca!

-¡Oooh! -exclamaron con admiración.

Entonces, Blancanieves se despertó. Les pidió perdón por haber entrado en su casa y les contó todo lo ocurrido. Los enanitos la invitaron a quedarse a vivir allí. Con ellos estaría a salvo.

Pasó el tiempo y Blancanieves vivía feliz con sus amigos.

Pero la malvada reina, en su palacio, decidió recomponer su espejo mágico.

-Espejito, espejito, ¿quién es la más hermosa M reino? -Blancanieves, majestad. La reina descubrió que su criado la había engañado y, a través del espejo, vio dónde vivía su odiada Blancanieves.

Esta vez, ella misma acabaría con la princesa. Así, se disfrazó de ancianita, envenenó una preciosa manzana roja y, con un cesto lleno de esas frutas, se encaminó hasta la casa de los enanitos.

Llamó a la puerta y amablemente pidió a Blancanieves que la dejara descansar unos minutos. La bondadosa niña la hizo pasar y le dio un vaso de agua. Después de un rato, la anciana le ofreció la mejor de sus manzanas.

Blancanieves mordió la apetitosa fruta y al instante cayó al suelo. Allí la encontraron los enanitos cuando volvieron de la mina.

Los enanitos lloraron y lloraron. Para poder seguir contemplando a su adorada princesa, hicieron una urna de cristal y la instalaron en el bosque. Todos ellos, con lágrimas en los ojos, la rodearon.

De pronto, el galope de un caballo resonó en el aire.

Un apuesto joven llegó al lugar en el que estaba el grupo. Se aproximó a la urna y, al contemplar aquel rostro tan bello, levantó suavemente la cabeza de Blancanieves para besar sus preciosos labios.

Entonces, la princesa pareció despertar de un largo sueño y un trozo de manzana salió de su boca.

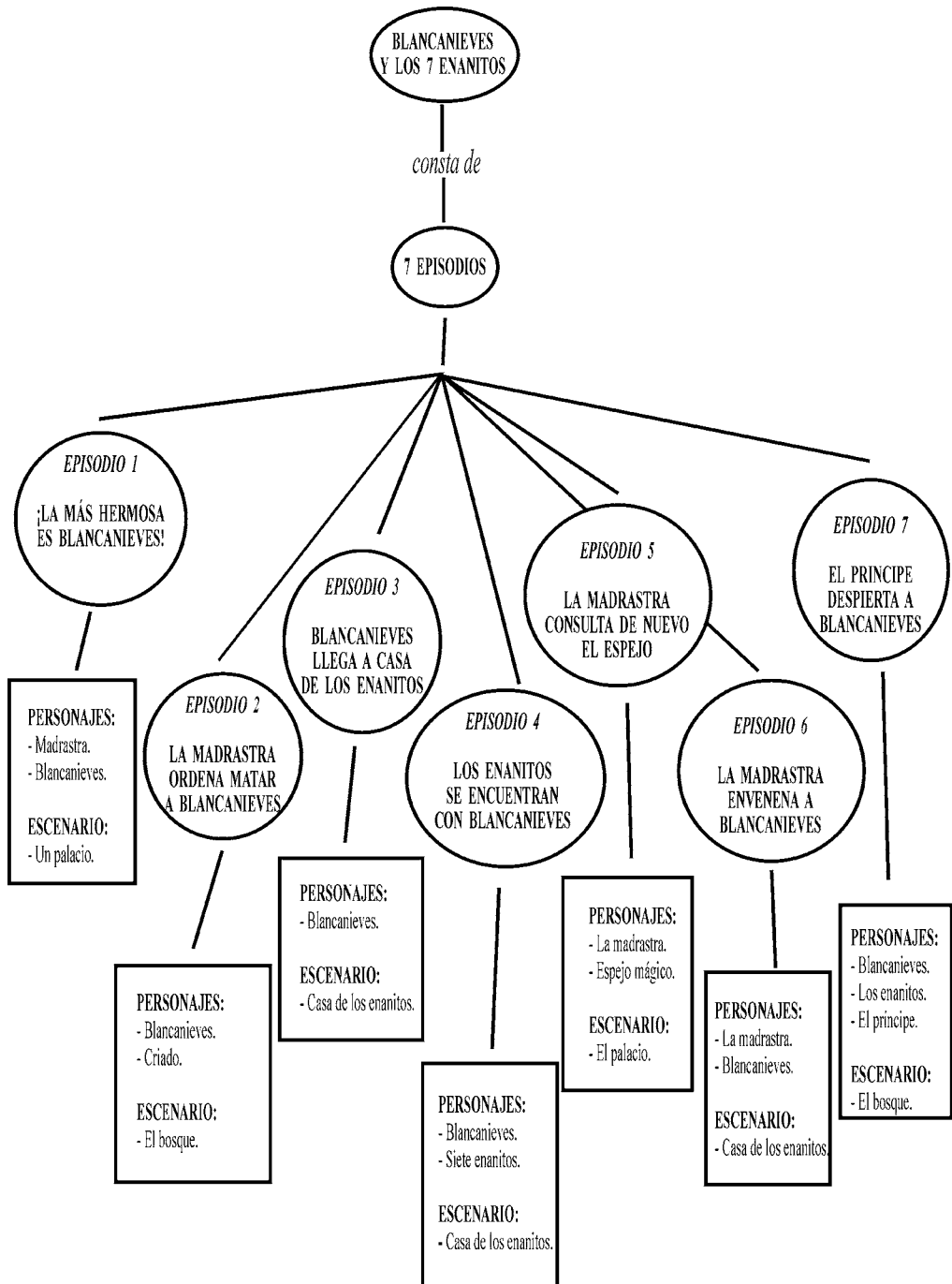
Mientras los enanitos saltaban y reían, Blancanieves y el joven tenían clavada la mirada del uno en el otro. Sus manos permanecían fuertemente enlazadas. ¡Se habían enamorado!

Blancanieves se fue para casarse con aquel joven, que era el príncipe de un país lejano.

Los enanitos despidieron a los dos enamorados. Lloraban, pero eran lágrimas de alegría al ver a su princesa de nuevo viva y completamente feliz.

ESTRUCTURA EPISÓDICA DEL CUENTO BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS

ARGUMENTO	EPISODIO 1	EPISODIO 2	EPISODIO 3	EPISODIO 4	EPISODIO 5	EPISODIO 6	
PERSONAJES	- Blancanieves. - La madrastra.	Blancanieves. Criado.	Blancanieves.	- Blancanieves. - Siete enanitos.	- La madrastra.	Blancanieves. • La Madrastra.	
ESCENARIO	Un palacio de un país lejano.	El bosque.	Casa de los enanitos.	- Casa de los enanitos	- El palacio.	• Casa de los enanitos.	
PROBLEMA	- Mueren los padres de Blancanieves.	- El criado tiene que llevar a la madrastra el corazón de Blancanieves en un cofre.	- Después de mucho caminar, Blancanieves encuentra una casa en un claro del bosque.	- Al llegar a la casa, los enanos se dan cuenta de que en la casa ha estado alguien.	- Un buen día, la reina pregunta de nuevo al espejo quién es la más hermosa.	- La reina quiere acabar con Blancanieves. - Para poder contemplar a Blancanieves, los enanitos construyen una urna de cristal.	
ACCIONES	- La madrastra se hace cargo de Blancanieves. - Pregunta al espejo mágico quién es la más bella. El espejo responde que Blancanieves.	- El criado lleva a Blancanieves a lo más profundo del bosque. - El criado cuenta a Blancanieves las ordenes que le había dado la reina.	- Entra en la casa y la ordena un poco.	- Subieron a su cuarto y se encontraron durmiendo en sus camas a Blancanieves.	- El espejo responde que Blancanieves.	- Se disfrazó de anciana. - Envenenó una manzana. - Llamó a la puerta de la casa de los enanitos y pidió un vaso de agua. - La anciana ofreció una manzana a Blancanieves y la niña la mordió.	- Un joven se acercó al lugar donde estaba la urna. - Al ver a la niña tan bella, la besó en los labios. - Un joven se acercó al lugar donde estaba la urna. - Al ver a la niña tan bella, la besó en los labios.
RESOLUCIÓN	- La madrastra rompe el espejo y ordena a un sirviente que la lleve al bosque para matarla.	- Deja huir a Blancanieves con la condición de que no vuelva jamás al palacio. El criado lleva a la madrastra el corazón de un ciervo.	- Se queda dormida.	- Blancanieves les contó lo ocurrido y se quedó a vivir con ellos.	- La reina descubre que su criado la ha engañado y que Blancanieves vive todavía.	- Al instante Blancanieves cayó al suelo.	- Blancanieves despertó y se casó con aquel joven que era príncipe de un lejano país.
TEMA							
La envidia genera resultados negativos							



Estructura episódica del cuento “Blancanieves y los siete enanitos”.

EL GATO CON BOTAS

Érase una vez un viejo molinero que enfermó gravemente. Antes de morir quiso repartir lo poco que tenía entre sus tres hijos. A su hijo mayor le tocó el molino; a su hijo mediano, el caballo; y a su hijo menor, Juan, le correspondió el gato.

-¡Ay! ¿Qué será de mí ahora? -se lamentaba el muchacho.

-No te preocupes, mi amo -le dijo el gato-. Obedéceme y te haré rico y feliz. -Pero... ¿cómo? ¿Qué puede hacer un simple gato?

-Tú confía en mí. De momento tendrás que prestarme tus botas y tu bolsa. El gato se puso las botas y, con la bolsa al hombro, se fue al campo. Allí cazo un conejo y se dirigió al palacio del rey.

-¡Oh! -dijo el rey-. ¿Quién me manda este magnífico regalo?

-Mi amo, majestad. El marqués de Carabás.

-Da las gracias a tu señor de mi parte -dijo el rey al simpático gato.

A partir de entonces, perdices, faisanes y otras exquisitas piezas de caza llenaron la despensa del rey. Todo llevado por el gato con botas en nombre M marqués de Carabás.

Un buen día, el gato dijo a Juan:

-Hoy irás a bañarte al río.

-¿Al río? ¡De ninguna manera! -contestó Juan.

-Tienes que obedecerme -dijo muy serio el gato-. Recuerda que te haré rico y feliz.

Juan no tuvo más remedio que hacer caso y, a regañadientes, se metió en el agua.

El gato escondió las viejas ropas de Juan y se sentó a esperar. Al Sabía que el rey pasaría cerca de allí en su carroza. Al rato salió al camino y empezó a gritar:

-¡Socorro! ¡Auxilio! ¡Unos ladrones han robado a mi amo, el marqués de Carabás!

El rey, que iba en compañía de su hija, ordenó detener la carroza cuando encontró a su viejo conocido.

-¿Que ocurre amigo?

-Majestad, unos ladrones han robado las ropas a mi amo mientras, se bañaba.

-No te preocupes. Eso tiene fácil solución. Traed uno de mis trajes -ordenó el rey a su lacayo.

El gato llevó el lujoso traje a Juan y éste, elegantemente vestido, fue a saludar al rey a su carroza.

-Gracias por vuestros obsequios, marqués de Carabás. Tenía muchas ganas de conoceros -dijo-el rey.

Juan, extrañado por las palabras del rey, acertó a decir tartamudeando:

-De... nada, majestad.

El rey invitó al ilustre marques a que los acompañara en su paseo. Juan subió a la carroza real y se quedó embobado ante la belleza de la princesa. Esta, a su vez, se mostró impresionada por el apuesto joven.

Mientras tanto, el ingenioso gato se adelantó por el camino y llegó hasta las puertas del castillo de un temible ogro.

-¡Señor! ¡Qué alegría encontrarlo! -dijo el gato.

-¿Qué quieres, gato insignificante? -preguntó el ogro.

-Soy un gran admirador suyo. Me han dicho que es capaz de hacer grandes prodigios. Que puede convertirse en el animal que desee.

*-Así es -dijo el ogro con orgullo-. ¿Quieres verme convertid en león?
Y el ogro se convirtió en un rugiente león. El gato fingió temblar de miedo. A continuación se transformó en lobo y en burro.*

-¡Oh, es maravilloso! -dijo el gato-. Pero, señor... todos son animales grandes. ¿Es usted capaz de convertirse en un animal pequeño? Un ratón, por ejemplo. No, no creo que pueda. Eso es... mucho más difícil.

*-¿Difícil? ¡Para mí no hay nada difícil, majadero!
Y, diciendo esto, el ogro se convirtió en un pequeño ratoncillo de campo. Entonces, el astuto gato saltó sobre él y se lo zampó.*

Poco después, los sirvientes del castillo y el gato con botas salieron a la puerta y comenzaron a gritar:

-¡Viva el rey! ¡Viva nuestro marqués de Carabás!

La carroza real llegaba en ese momento. El gato abrió las puertas del carruaje y sus distinguidos ocupantes entraron en el castillo ante la mirada atónita de Juan.

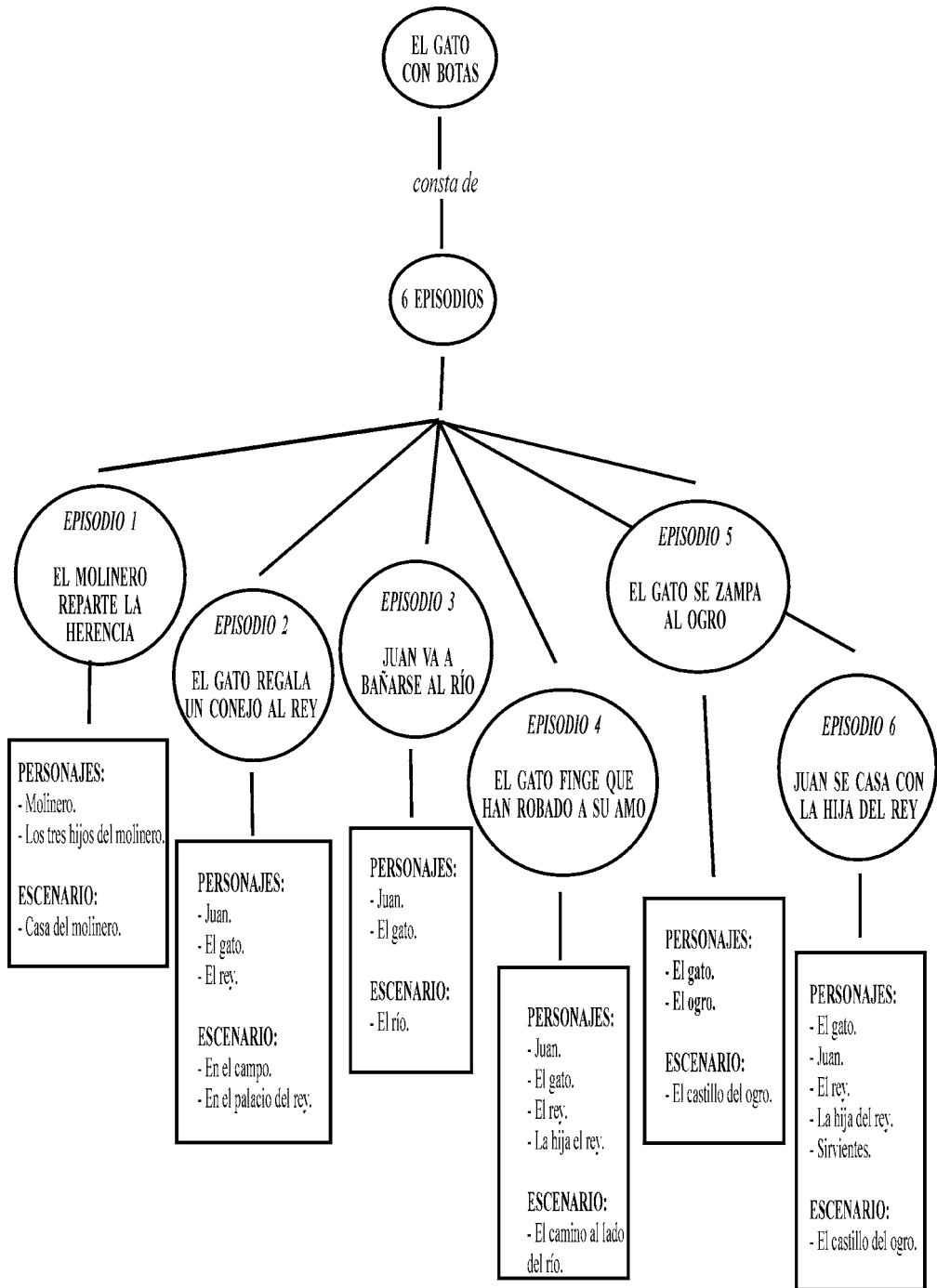
Allí, ante una mesa llena de manjares, el gato dijo al rey:

-Majestad, en nombre de mi señor, deseo pedirle la mano de su hija.

El rey, muy complacido, consintió en la boda. La princesa sonrió encantada. Juan dedicó la mejor de sus miradas a la bella joven y, mientras tanto, acarició agradecido el lomo de su fiel gato.

ESTRUCTURA EPISÓDICA DEL CUENTO “EL GATO CON BOTAS”

	ARGUMENTO							
PERSONAJES	<ul style="list-style-type: none"> Molintero. Los tres hijos del molintero. 	EPISODIO 1 Juan. El gato. El rey.	EPISODIO 2 Juan. El gato. El rey.	EPISODIO 3 Juan. El gato. El rey. La hija del rey.	EPISODIO 4 Juan. El gato. El rey. La hija del rey.	EPISODIO 5 El gato. El ogro.	EPISODIO 6 El gato. Juan. El rey. La hija del rey. Sirvientes.	
ESCENARIO	Casa del molintero. En el campo. En el palacio del rey.	En el campo. En el palacio del rey.	En el campo. En el palacio del rey.	El río.	El río.	El castillo del ogro.	El castillo del ogro.	
PROBLEMA	El molintero enferma gravemente y quiere repartir lo que tenía entre sus hijos. A su hijo mayor le tocó el molino. A su hijo mediano le tocó el caballo. A su hijo menor, Juan, le correspondió el gato.	Juan se lamenta de su suerte. Juan se mete en el agua. El gato esconde las ropas de Juan.	Juan se mete en el agua. El gato esconde las ropas de Juan.	Juan tiene que ir a bañarse al río.	El gato finge que han robado a su amo.	El gato quiere engañar al ogro.	El gato quiere pedir para su amo la mano de la hija del rey.	
ACCIONES	El gato le dice que si le obedece lo hará rico y feliz. Le pide prestadas las botas y su bolsa. Se fue al campo y cazó un conejo. Se dirige al palacio del rey.	El gato le dice que si le obedece lo hará rico y feliz. Le pide prestadas las botas y su bolsa. Se fue al campo y cazó un conejo. Se dirige al palacio del rey.	Juan se mete en el agua. El gato esconde las ropas de Juan.	Juan se mete en el agua. El gato esconde las ropas de Juan.	Sale al camino a pedir auxilio. El rey que pasaba por el camino, con su hija, detiene su carroza. El rey da uno de sus trajes a Juan.	El gato dice al ogro que si se puede convertir en el animal que desee. El ogro se convierte en león, en lobo y en burro. El gato le pregunta que si es capaz de convertirse en un animal pequeño, por ejemplo, un ratón. El ogro se convierte en un ratoncillo.	El gato dice al ogro que si se puede convertir en el animal que desee. El ogro se convierte en león, en lobo y en burro. El gato le pregunta que si es capaz de convertirse en un animal pequeño, por ejemplo, un ratón. El ogro se convierte en un ratoncillo.	La carroza real llega a las puertas del castillo. Los ocupantes entran en el castillo. El gato pide al rey la mano de su hija.
RESOLUCIÓN	Molintero. Los tres hijos del molintero.	El rey agradece al simpático gato el regalo de su amo el marqués de Carabás.	El gato se sienta a esperar.	El gato se sienta a esperar.	El rey invita a Juan (marqués de Carabás) a dar un paseo en su carroza real.	El gato salta sobre él y se lo zampa.	El rey acepta la petición de boda.	
TEMA								
El engaño, la mentira y las apariencias sirven para triunfar en la vida								



Estructura episódica del cuento “El gato con botas”.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, MIRIAM (1993). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Arco/Libros. Madrid.

BASSOLS, MARGARIDA. TORRENTE, ANNA M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Eumo-Octaedro. Barcelona.

BAUMANN, JAMES F. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Aprendizaje-Visor. Madrid.

BELTRÁN, JESÚS (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis. Madrid.

BERNÁRDEZ, ENRIQUE (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe. Madrid.

BETTELHEIM, BRUNO (1984). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica. Barcelona.

CAMPOS FERNÁNDEZ, ENRIQUE Y OTROS (1988). *El cómic en la escuela*. Cuadernos de E.V.E.CU. Cuenca.

CASSANY, DANIEL (1999). *Construir la escritura*. Paidós. Barcelona.

COLL, CÉSAR. ROCHERA, M^a JOSÉ (1990). "Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje". Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Alianza editorial. Madrid.

COLL, CÉSAR. VALLS, ENRIC (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos". Los contenidos de la Reforma. Santillana. Madrid.

COLOMER, T. CAMPS, A. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Celeste/ MEC. Madrid.

COOPER, J. DAVID (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. Madrid.

VV.AA. *Cuentos en cinco minutos* (1997). Alfaguara. Madrid.

FERRAZ MARTÍNEZ, A. (1993). *El lenguaje de la publicidad*. Arco Libros. Madrid.

HEIMLICH, JOAN E. PITTELMAN, SUSAN D (1990). *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*. Visor. Madrid.

HERNANDEZ, FERNANDO (1989). "El lugar de los procedimientos". Cuadernos de Pedagogía nº 172.

IBÁÑEZ, FRANCISCO. *La familia trapisonda*. Magos del humor. Barcelona.

JOHNSTON, PETER H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Aprendizaje/Visor. Madrid.

MARTÍNEZ ALBERTOS, J.L. (1989). *El lenguaje periodístico*. Paraninfo. Madrid.

MARTÍNEZ LAÍNEZ, A. RODRÍGUEZ GONZALO, C. ZAYAS HERNANDO, F. (1990). *Para narrar...* Generalitat Valenciana. Valencia.

MONEREO, CARLES (COORD.) (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó. Barcelona.

NAVARRO MARTÍNEZ, JOSÉ M^a (1993). "Los contenidos procedimentales". Revista Programas del CPR de Albacete.

NAVARRO MARTÍNEZ, JOSÉ M^a. (1994). "Procedimientos para comprender mejor". Aula de Innovación educativa nº 4-5.

NISBET, J. SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid.

NOVAK, JOSEPH D. GOWIN, BOB D (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Madrid.

ORIHUELA, LUZ (ADAPTACIÓN), RIUS, MARÍA (ILUSTRACIÓN). *Los tres cerditos*. Combel editorial.

PUENTE, ANÍBAL Y OTROS (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

RODARI, GIANNI (1985). *Gramática de la fantasía*. Hogar del libro-Fontanella. Barcelona.

RUMELHART, DAVID E. ORTONY, ANDREW (1982). *La representación del conocimiento en la memoria*. Infancia y aprendizaje nº 19-20.

SÁNCHEZ MIGUEL, EMILIO (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Edebé. Barcelona.

SERAFINI, M^a TERESA (1989). *Cómo redactar un tema*. Paidós. Barcelona.

SOLE, ISABEL (1987). "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". Infancia y aprendizaje nº 39-40.

SOLÉ, ISABEL (1992). *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona.

VV.AA. *Un cuento para cada día. Volumen I* (1983). Susaeta. Barcelona.

VAN DIJK, TEUN A. (1989). *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona.

VAN DIJK, TEUN A. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

ZAYAS, FELIPE. LATORRE, VICTOR (1987). *El lenguaje y la prensa*. Generalitat valenciana. Valencia.

