

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA**

TESIS DOCTORAL

Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica.

Tesis Doctoral presentada por **María José Molina García**, bajo la dirección de **Doña Elena Gómez-Villalba Ballesteros**, Catedrática del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada y Doctora en Filología Española

Curso 2006/2007

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han colaborado de alguna manera en la realización de esta tesis doctoral. A todas ellas agradezco su apoyo y aliento en esos momentos difíciles de trabajo. Pero me gustaría resaltar a las que, por una u otra razón, han participado más estrechamente:

A la Dra. D^a. Elena Gómez-Villalba Ballesteros quiero agradecerle su trabajo e implicación personal en la dirección de esta tesis y su apoyo en muchos momentos en los que la realización de una investigación de tal envergadura parecía no tener fin.

A las maestras María del Carmen Álvarez, Yolanda Luque, María Victoria Cavero y Amalia López, que prestaron gustosamente sus aulas y llevaron a la práctica la fase experimental, así como a los Equipos Directivos de los colegios “Pablo Montesino” y “Anselmo Pardo” que cedieron amablemente sus centros.

A los miembros del Grupo de Investigación HUM-457 de la Universidad de Granada, especialmente a su actual Director, Dr. D. Daniel Madrid y a su Secretario Raúl Ruiz, quienes han respaldado toda mi actividad científica.

A mis compañeros de Departamento, en especial a M^a Gracia Díaz Gil, Ana M^a Rico Martín y M^a de los Ángeles Jiménez Jiménez, de mi Sección Departamental de quienes necesité su experiencia y pericia en algunas ocasiones.

A compañeros de otros Departamentos como José Manuel Cabo, Francisca Ruiz, Juan Ramón Guijarro, Francisco Javier Jiménez, M^a del Mar Ortiz y Carmen Enrique de los que, en algún momento, obtuve colaboraciones desinteresadas.

Al actual Equipo Directivo de mi Facultad, al anterior Decano y a los compañeros con los que más estrechamente me relaciono, que siempre me han animado y me han acogido con mucho cariño desde el día en que ingresé en ella para comenzar una nueva andadura profesional.

A mis padres, hermana y tíos por su apoyo y ayuda incondicionales y por la confianza mostrada a lo largo de toda mi vida. A mi marido, por su infinita paciencia, comprensión y ayuda en las largas horas de trabajo que he tenido que dedicar a esta labor. A mi hija Candela que, debido a su corta edad, no entendía muy bien “¿Por qué está mamá otra vez en el ordenador?” y a mi hijo Víctor que desde que nació, tuvo que habituarse también a esta misma imagen. A mi familia política, de quienes también recibí ayuda.

Y, por último, a los amigos que siempre tuvieron una fe ciega en mí.

ÍNDICE GENERAL

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO	1
1.1. Base didáctica	1
1.1.1. Educación Infantil y aprendizaje de la lengua	1
1.1.2. La enseñanza de la lectura y la comprensión lectora en Educación Infantil	38
1.1.3. El álbum ilustrado y la lectura de imágenes	53
1.2. Base legal	68
1.2.1. Esbozo de los antecedentes históricos legales	68
1.2.2. Bases legales actuales: LOGSE, LOCE, LOE	72
1.2.3. El Espacio Europeo de la Educación Infantil	81
CAPÍTULO II: MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS	91
2.1. Motivación del presente trabajo	91
2.2. Objetivos que se persiguen	92
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	95
3.1. Introducción	95
3.2. Sujetos. La muestra utilizada	96
3.3. Descripción del programa de intervención	101
3.3.1. Fases del programa	116
3.4. Variables e instrumentos	119
3.4.1. Variables	119
3.4.2. Instrumentos	120
3.5. Aplicación y metodología estadística	125
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	129

4.1. Resultados de las pruebas	129
4.1.1. Prueba I: Vocabulario	129
4.1.2. Prueba II: Sintaxis	144
4.1.3. Prueba III: Lectura oral de ilustraciones	159
4.2. Resultados por variables	163
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	169
5.1. Prueba I: Vocabulario	169
5.2. Prueba II: Sintaxis	180
5.3. Prueba III: Lectura oral de ilustraciones	188
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	197
ANEXO	201
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	323
ÍNDICE DE TABLAS	345
ÍNDICE DE GRÁFICOS	347

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. BASE DIDÁCTICA

1.1.1. EDUCACIÓN INFANTIL Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA

El lenguaje, entendido como una facultad exclusivamente humana que sirve para comunicarnos con nuestros semejantes, cumple una serie de funciones y experimenta una progresión importante según unos hitos significativos claramente apreciables acordes con las distintas edades. No obstante, lo primero que hay que subrayar es la necesidad de contemplar la evolución lingüística desde una perspectiva global, donde las interrelaciones

mutuas con el resto de las dimensiones infantiles son evidentes. En la etapa de educación infantil se produce la mayor parte de esta evolución así como el momento para poder prevenir posibles alteraciones lingüísticas y sentar las bases de un correcto uso del lenguaje. Por otro lado, si el discurso oral es la vía que el hombre utiliza con más frecuencia para comunicarse- amén de otras razones- más aún en la etapa de 0-5 años no sólo con sus iguales, sino con el adulto, por lo que es absolutamente necesario que constituya un eje básico en el diseño de programas y que el docente conozca la evolución que debe seguir para su desarrollo (Núñez Delgado, 2002; Rodríguez Fuentes y Gallego Ortega, 2002).

Asimismo, tampoco conviene olvidar que el lenguaje infantil es un fiel reflejo del entorno social en que el niño se desenvuelve. La influencia del entorno es tan poderosa que el habla infantil está mediatizada por las expresiones de su medio, siendo la imitación del lenguaje de los demás, por un lado, y el deseo y necesidad de comunicarse, por el otro, las dos variables que hacen que el lenguaje se forme. En la escuela, el maestro constituye el modelo que el niño tiende a imitar, circunstancia que aquél debe tener muy en cuenta no sólo por la observación de un lenguaje correcto y adecuado, sino como circunstancia que puede ser aprovechada con fines pedagógicos. Si embargo, si nadie duda de la importancia de la imitación en el desarrollo del lenguaje, para algunos autores no lo es todo. Hay que tener en cuenta también la maduración del niño y las interrelaciones entre ésta y la imitación, aunque aún siga siendo tema de controversia y discusión.

Para algunos autores la imitación no es una explicación convincente, pues parece improbable que los niños aprendan una gramática por inducción o por el simple placer de aprenderla. Otros lingüistas, aun admitiendo la inexistencia de teorías comprensivas en la adquisición del lenguaje, sostienen que un enfoque teórico sobre el mismo deberá contemplar tanto la base innata del lenguaje como sus bases cognitivas en general.

En todo caso, la adquisición del lenguaje no puede ser contemplada desde perspectivas exclusivistas, pues una completa teoría del lenguaje deberá tener en consideración cuestiones tales como las clases de presuposiciones, de supuestos culturales, de factores situacionales y de emociones que afectan no

sólo a los pensamientos, sino a los distintos aspectos de los componentes sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje.

El interés de los psicólogos por el proceso de adquisición y evolución del lenguaje en los niños es relativamente reciente; salvo algunas excepciones importantes (Jespersen, 1922 y Jakobson, 1941), es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando la psicología del lenguaje, inspirada fundamentalmente en los trabajos de Noam Chomsky, empieza a investigar y a reflexionar sobre estos procesos y sobre su importancia capital dentro del estudio general del desarrollo humano. A partir de este momento y basándose en una gran proliferación de estudios e investigaciones, se adoptan posturas teóricas divergentes, en algunos puntos encontradas, respecto a los mecanismos subyacentes que actúan en este proceso.

Una vez más se abre la polémica “genetistas versus ambientalistas” que, ligada a las distintas posiciones teóricas acerca de las relaciones entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo, ha propiciado un espectacular avance en las investigaciones. Dependencia, independencia e interacción entre pensamiento y lenguaje, son el resumen de las posturas adoptadas dentro de las distintas corrientes psicológicas.

Entre las tesis denominadas de determinismo cognitivo, la corriente conductista liderada por Skinner desde 1957 considera que el proceso de adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo transcurre bajo las leyes del condicionamiento, en las que las producciones del emisor (en este caso, el niño) han de verse reforzadas por un receptor (en este caso, el adulto). A esto se añade la importancia de la imitación para explicar cómo los niños son capaces de captar rápidamente oraciones complejas. La combinación de ambos conceptos, *refuerzo* e *imitación*, contribuyen a un aprendizaje temprano del lenguaje, concluyendo que existe una posición de identidad entre el habla y el pensamiento.

Sólo unos pocos investigadores sostienen hoy día esta perspectiva conductista, entre ellos, Moerk (1992) pues, si bien es cierto que la respuesta y el ejemplo de los adultos sirven de apoyo inestimable al aprendizaje del lenguaje de los niños, no obstante es imposible que aquéllos realicen una

enseñanza de forma tan intensiva, continuamente modelando y reforzando, incluso en el caso de padres o maestros realmente concienzudos en este aspecto. Por otro lado, los niños pueden crear frases nuevas que no han sido previamente copiadas o reforzadas, lo cual hace pensar, más bien, en un incipiente conocimiento de reglas gramaticales (Berk, 2004; Vasta, Haití y Miller, 2001)

En la misma línea de defensa del determinismo cognitivo, surge una posición innatista, opuesta radicalmente a la anterior y cuyo principal representante es Chomsky (1957,1965, 1972 y 1995¹), que postula la independencia total entre el lenguaje y el pensamiento y, por tanto, entre ambos procesos de desarrollo. Según esta concepción, existe un “Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje” (LAD), innato en el hombre, gracias al cual es posible la aparición y desarrollo del lenguaje en el niño. Se trata de una *gramática universal* o especie de almacén de reglas con el que todos nacemos y que son aplicables a todos los lenguajes humanos, pues todas las propiedades estructurales de los diferentes idiomas pueden reducirse a la misma serie de reglas subyacentes. El niño comprenderá un mensaje porque posee unos mecanismos internos que le permiten descifrar la estructura de la lengua. A esto añade cierta dosis de creatividad por parte del sujeto que combina con la mencionada predisposición biológica y que da como resultado la adquisición de la lengua (Le Normand, 2001). Por tanto, es innecesaria la intervención de los progenitores en este sentido, ya que el lenguaje se adquirirá temprano y rápidamente, a pesar de su complejidad (Pinker, 1995). Distintos experimentos con primates, en un intento de que éstos revelen comunicación simbólica, apoyan la perspectiva innatista (Bard, 1992, Ghiglieri, 1988) pero se recogen también muchos argumentos en contra (Berk, op. cit.): primero, en las comparaciones entre lenguas con diferentes sistemas gramaticales no se ha identificado aún una serie de reglas en común que las abarque a todas y segundo, la adquisición de muchas construcciones de oraciones en los niños se realiza de forma constante y gradual y no inmediata.

Se deduce que los teóricos innatistas creen que la lengua no depende de las capacidades cognoscitivas de los niños. Sin embargo, los teóricos

¹ La teoría de Chomsky ha experimentado sucesivas revisiones pero sus postulados básicos, que aquí exponemos, no han sido modificados en ellas.

cognoscitivo-evolutivos consideran que desde edades bien tempranas los niños tienen un buen conocimiento sobre el entorno y que utilizan este conocimiento para que les ayude a aprender la lengua (Jonhston, 1986). Bruner (1979, 1989 y 1990), desde una posición cognitivista más escéptica y más próxima a una línea funcionalista, afirma que, si es cierto que existe el LAD, por supuesto incorporado, no innato, debería haber algo parecido en los adultos que fuera capaz de activarlo. Él le da el nombre de “Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje” (SAAL). El componente central de este sistema de apoyo es lo que Bruner denomina *formato*, o más coloquialmente “rutinas”, entendidas como interacciones sociales estructuradas habidas, generalmente, entre los niños y sus madres. Estos formatos varían gradualmente por iniciativa del adulto al incorporar más elementos o requerir mayor participación del niño. Éste, además, puede usar un tipo especial del lenguaje con los bebés denominado *baby talk* o lenguaje infantilizado, como ayuda en su incorporación al lenguaje, y que, incluso niños de cuatro años son capaces de usarlo con otros de edad inferior. La utilización de este tipo especial de lenguaje supone no tanto la intención deliberada por parte de los padres de enseñar a hablar a sus hijos, sino el deseo inconsciente de mantener la atención del pequeño y facilitarle el proceso de comprensión del mensaje (Berk, op. cit.); además, se ha comprobado que los bebés prefieren escuchar este tipo de habla maternal a cuando la conversación presenta los rasgos de un diálogo adulto (Vasta et alii, op. cit.). Por otra parte, será también relevante el *contexto* en el que se sitúan dichas interacciones pues permitirá hacer predicciones sobre lo que va a acontecer. Estos *formatos* y *contextos* pueden también planificarse por parte del docente para ayudar en el proceso de adquisición del lenguaje, por ejemplo haciendo que el alumno, a raíz de escuchar un relato, conecte con sus conocimientos previos y experiencias anteriores para dramatizar una situación o inferir un diálogo, conversación, etc.

De todo ello Berk deduce que el proceso de adquisición del lenguaje pasa necesariamente por su relación con el papel que desempeña la cultura que rodea al niño y que también ha de ir adquiriendo. En esta línea trabajó Bruner (1997) a quien le preocupaba más cómo era el proceso por el que el niño iba utilizando el lenguaje en los diferentes contextos y de qué capacidades se servía que las etapas de adquisición de reglas lingüísticas estudiadas por

Piaget, por ejemplo; lo que se ha dado en llamar *culturalismo*. Estas cuatro capacidades mentales de las que hablaba Bruner serían: disponibilidad para relacionar medios y fines, sensibilidad para las situaciones transaccionales, sistematicidad en la organización de experiencias y abstracción en la formación de reglas. Estas capacidades son desarrolladas por el niño en el medio donde vive y con el que interactúa.

Desde una posición genetista, aunque no coincidente con la chomskiana, Piaget², considera que sí existe dependencia entre ambos procesos: el desarrollo lingüístico depende del desarrollo cognitivo, es decir, es una parte más de aquél. El pensamiento es anterior al lenguaje y condiciona su adquisición y desarrollo. Recoge, de este modo, cierta similitud con la teoría de la maduración de Lennenberg, que explicaremos más adelante, y establece, por ello, distintas fases evolutivas en las que las manifestaciones lingüísticas también experimentan cambios progresivos.

Entre las tesis que defienden el determinismo lingüístico, Sapir (1925,1954) y Whorf (1971) consideran también dependientes ambos procesos, pero en sentido inverso a las teorías piagetianas: el lenguaje que adquiere un individuo condiciona su forma de pensar, su manera de comprender el mundo.

Una postura menos estricta, derivada de las tesis anteriores, la constituye el *relativismo lingüístico* que propugna que la existencia de ciertas palabras o construcciones gramaticales en una lengua propicia la expresión de ideas con más facilidad, frente a aquellas lenguas que no la poseen.

Pese a la gran diversidad de posiciones teóricas, existe un punto de convergencia: el reconocimiento de la estrecha relación, sin llegar a la identificación entre pensamiento y lenguaje, y de la complejidad de esta interrelación.

Vigotsky (1973,1979) y Luria (1983) impulsaron la investigación de la psicología en Rusia. Su posición interaccionista mantiene que el pensamiento y el lenguaje no se desarrollan de forma lineal; hay ciertos aspectos del

² Estas consideraciones están recogidas por Phillips, J. L. (1977).

lenguaje que evolucionan de forma autónoma, otros dependen de la cognición. De igual forma, el lenguaje influye en la formación de categorías cognitivas.

Dentro de la teoría de la génesis de las funciones superiores, Vigotsky (op. cit.) expone que el lenguaje cobra una especial relevancia ya que interviene desde los primeros años en el proceso de desarrollo del niño a través de la comunicación con el adulto. Cuando el niño adquiere el sistema lingüístico inicia una reorganización de todos sus procesos mentales, ya que la palabra da forma a toda su actividad mental, perfecciona la representación de la realidad y crea nuevas formas de atención, memoria, imaginación y pensamiento, llegando a ser un potente regulador de la acción. Vigotsky enuncia la denominada *ley de la doble formación*, fundamental en el desarrollo de los procesos superiores del hombre, del siguiente modo:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (1979: 57).

En los primeros meses, la actividad del niño es meramente instrumental. Más tarde se internaliza y, mediante su relación con los demás, se incorpora a la cultura, convirtiéndose en mediación significativa. El arduo camino recorrido por la Humanidad en la aprehensión del símbolo, lo recorre el niño en su proceso de desarrollo cognitivo y lingüístico en las primeras etapas de la vida, en un periodo crítico de crecimiento vertiginoso. Para explicar de manera gráfica el paso del gesto como actividad instrumental a la palabra como actividad simbólica, Vigotsky expone un bello ejemplo:

El bebé realiza el movimiento-intento de asir un objeto, cuando su madre acude en su ayuda y él se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, hecho de señalar se convierte en gesto para los demás. Su fracaso en coger un objeto ha provocado una reacción, no del objeto en sí, sino de otra persona. En el momento en que el niño es capaz de establecer una relación entre su intento de asir y la reacción de su madre, desarrolla una función nueva, superior, simbólica, una función comunicativa, en la que la conducta instrumental de asir se ha transformado en significativa por mediación de la relación con los demás (1979: 59).

En términos semejantes se expresa Newson cuando dice:

Cuando un bebé está en presencia de un ser humano, sus conductas no son, simplemente, reflejadas por éste en términos de sus características físicas, sino que son procesadas a través de un filtro subjetivo de interpretación humana, según el cual algunas de sus conductas son juzgadas como coherentes y relevantes en términos humanos, bien como movimientos nacidos de una intención o como comunicaciones (o comunicaciones potenciales) destinadas a otro individuo socialmente investido (1978: 32).

Pardal complementa la idea del autor anterior insistiendo en la importancia del entorno familiar más cercano:

Precisamente porque las madres asignan significados a las conductas de sus hijos, éstos terminan por constituirse en acciones significativas para los propios niños (1991:112).

Los padres, pues, hacen interpretaciones simbólicas de los actos de los niños, dentro del contexto interactivo, mucho antes de la aparición de conducta simbólica en éstos.

Wallon (1984) y Bruner (1981) también han insistido en la necesidad de situar todas las acciones simbólicas en un contexto de interacción, señalando que el acto de referencia (requisito de la simbolización) no emerge del vacío, sino como acto social. Resulta evidente que el núcleo de la acción simbólica en el niño es el acto, el gesto; las acciones del niño le proporcionan los primeros materiales de construcción de significados. Pero este tránsito de la acción al símbolo, del gesto a la palabra, por el que transcurre el desarrollo cognitivo puede concebirse, según Bruner (op.cit.), en términos del predominio relativo de uno de estos tres modos de representación:

- Enactiva: primeras representaciones en las cuales el niño se sirve de la acción.
- Icónica: las imágenes, en un estadio posterior, le permiten liberarse de las trabas impuestas por la acción, por ejemplo de su carácter secuencial e irreversible.

- Simbólica: son siempre representaciones a través del lenguaje que hacen posible descontextualizar la acción, convirtiéndose en un poderoso instrumento de desarrollo cognitivo.

No quiere esto decir que la evolución atraviere una serie de estadios sucesivos, más bien consiste, según Bruner,

En un progresivo enriquecimiento del individuo con los distintos modos de representar el mundo, modos que suelen estar en conflicto, creando así los dilemas que estimulan el desarrollo cognitivo (1989: 41).

Los niños que no se apoyan en el lenguaje no son capaces de dirigir su atención hacia las características pertinentes o criterios de clasificación. La acción o la imagen son predominantes en su proceso de representación, impidiéndoles hacer abstracción de aquellos elementos diferenciadores y centrarse en las características comunes propias de una clasificación. Los trabajos experimentales de Bruner y de sus colaboradores les permiten afirmar que la codificación lingüística afecta a las operaciones cognitivas sólo cuando el sujeto recurre a la representación lingüística.

Cierto tipo de etiquetas verbales (las que designan categorías mentales) denominadas *palabras supraordenadas* son aquéllas que tienen una organización jerárquica, como por ejemplo “color”, “forma”, “artículo”, “vehículo”, “animal”, es decir, términos que se adquieren a través de un proceso intelectual de reducción a categorías. Cuando el niño es capaz de decir: “el perro es un animal”, está haciendo referencia a una serie de características comunes que definen a ciertos seres y son compartidas sólo por ellos. Es un conocimiento que se adquiere a través de un proceso educativo, según la acumulación de experiencias previas. Esta forma de procesamiento de la información involucra capacidades cognitivas superiores, tales como clasificación, abstracción, generalización, etc. y permiten al niño un más correcto almacenaje de su conocimiento, así como una más rápida recuperación del mismo, en definitiva, la codificación lingüística está influyendo directamente en la capacidad y organización racional de la memoria lógica. A este proceso de clasificar los términos lingüísticos aprendidos contribuye la planificación de situaciones en las que se trabajan

los contenidos semánticos y léxicos adecuados (hiperónimos, sinónimos, antónimos, etc.).

En el estudio sobre la adquisición y desarrollo de la lengua, no podemos obviar los soportes sobre los cuales se asienta la capacidad y habilidad lingüística de los sujetos y que actúan como condiciones básicas para su logro, es decir, las bases del lenguaje. A través del análisis de las bases del lenguaje se ve también de qué manera tan profunda se conexiona la adquisición del mismo con los otros niveles del desarrollo del niño. Lo afectivo, lo somático, lo psicomotor, lo relacional y lo cognitivo se hallan absolutamente implicados en la adquisición del lenguaje.

Desde el punto de vista de la base neurológica, el lenguaje es una peculiaridad filogenética de los seres humanos y su aparición parece claramente vinculada al desarrollo cerebral de la especie. Respecto a los animales no nos diferencia el perfeccionamiento y la especialización de los órganos externos de la audición o fonación (algunos animales aventajan notablemente al hombre en eso) sino la capacidad de los sistemas centrales (Lennenberg, 1975).

En la maduración cerebral parece que se produce un proceso de especialización de ciertos circuitos neuronales que hacen posible el lenguaje (se suele situar en la llamada “zona lingüística” o centro del lenguaje en el hemisferio cerebral dominante en cada sujeto que, por lo general, es el izquierdo). A nivel neuronal la especialización implica restricción de funciones y eso puede explicarnos parte de los fenómenos de sustitución funcional que pueden observarse tras lesiones corticales en sujetos jóvenes.

Digamos que inicialmente las neuronas cerebrales están en bruto sin un programa funcional claro. Aunque el programa genético de la especie llevará a que normalmente ciertas zonas del cerebro se especialicen en funciones específicas, esta disponibilidad funcional del equipamiento neurológico permitirá que en casos de lesión otras zonas puedan sustituir a las lesionadas, siempre que ésta se produzca antes de que la progresiva maduración-especialización-restricción funcional haga imposible esa sustitución (Beniers, 2005).

Este aspecto puede ser importante durante el período de la escuela infantil. Primero, por lo que supone de “período privilegiado” en el que realmente se están sentando las bases madurativas y de aprendizaje de la función lingüística. Pero, además, porque en esa etapa aún no se ha producido esa especialización cortical a que hemos hecho referencia antes, con lo que una hipotética lesión cerebral puede solventarse más fácilmente.

A lo largo de las distintas fases de adquisición del lenguaje (mímica, verbal, lectura, escritura, etc.) la base motora, con los órganos involucrados y las funciones que desempeñan, adquiere máxima relevancia.

Los órganos fonadores son los que más claramente están vinculados a la articulación de los sonidos verbales. La capacidad vocalizadora de los sujetos se relaciona obviamente con su maduración neurológica y el control muscular consiguiente. En el proceso evolutivo parece ser que el niño adquiere primero el control sobre su diafragma, lo que le lleva a dominar los procesos de respiración de aire y luego controlará las cuerdas vocales. McCarthy (1970) señala que, al margen del área cultural y lingüística de que se trate, todos los niños siguen un proceso de aprestamiento vocal similar.

El sistema nervioso central da las órdenes, los órganos en la fonación son tan sólo los ejecutores de esas órdenes. Por tanto, la educación de los órganos fonadores nos permitirá que esas órdenes se cumplan con mayor calidad y precisión y que el sujeto esté en disposición de manejar correctamente los músculos buco-fonatorios (expiración del aire, vibración de las cuerdas vocales, posiciones resonadoras de la lengua y de la cavidad bucal, etc.) para vocalizar, entonar y mantener la tensión e intensidad de la emisión verbal.

Algunos niños tienen problemas para la pronunciación de ciertos sonidos, para el mantenimiento de la tensión vocalizadora durante la duración del habla, para la adecuación del tono, etc. Se trata de un aprendizaje de tipo motor que han de realizar para que se asienten adecuadamente las bases del lenguaje.

La base neurológica y la motora constituyen el equipamiento anatomofisiológico que hace posible la adquisición de la habilidad lingüística en el niño.

Otra de las raíces fundamentales del lenguaje se sitúa en su naturaleza social. La simple maduración biológica no es suficiente. Es conocido por todos el caso del niño salvaje de Aveyron, cuya falta de contacto humano impidió no solamente la adquisición de un sistema de habla concreto (una lengua), sino que ocasionó lesiones irreversibles en su desarrollo global (afectivo, intelectual, motor, etc.). El lenguaje no es condición indispensable para la supervivencia del individuo pero, ciertamente, forma parte de las condiciones específicas necesarias para su pleno desarrollo (Beniers, op. cit.).

Tres mecanismos sociales actúan fundamentalmente en la adquisición del lenguaje y en su desarrollo: el contacto con otros, la imitación y la interacción social. Cuando el medio social restringe algunos de estos mecanismos, o éstos se producen de manera carencial, se resiente el progreso lingüístico del niño (y con ello el conjunto de su desarrollo).

El lenguaje, en su forma de lengua materna, proporciona al niño los primeros recursos para conocer su entorno y estructurar sus relaciones con él. A caballo entre la acción y el intercambio comunicativo (gestual y verbal) el niño establecerá sus relaciones afectivas, irá aplicando sucesivos esquemas de categorizar personas y objetos, irá progresando hacia el pensamiento simbólico, etc. Está claro que el lenguaje, en cuanto lengua (vocabulario, gramática, funciones lingüísticas), es una institución social que el niño aprende, es algo que adquiere dentro del contexto social en que crece. Pero además su propia capacidad intelectual, su equilibrio afectivo, su desarrollo psicomotor se ven muy influidos por los intercambios lingüísticos que el niño es capaz de establecer.

En este sentido uno de los aprendizajes lingüísticos fundamentales que el niño habrá de hacer durante esta etapa es el de ir acomodando sus expresiones idiosincrásicas, su forma singular de referirse a las cosas, a las convenciones sociales, a la arbitrariedad cultural de su propio medio.

Esta base social es la que prima en las aportaciones a este tema de Halliday (1982) desde una perspectiva funcionalista. Este autor no considera relevantes ninguno de los puntos clave de cualquiera de las teorías expuestas párrafos atrás, sino que afirma que el proceso de adquisición de la lengua se explica sólo a través de la evolución en el número y complejidad de las funciones para las que el niño va usando el lenguaje. Así, él distingue tres fases caracterizadas cada una de ellas por el uso funcional que el sujeto va realizando del idioma, así como por la evolución del mismo. En una primera fase, coincidente con la etapa prelingüística, se producen emisiones que responden a funciones de tipo instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa; en una segunda fase, con la aparición del diálogo, se desarrollan las funciones pragmática y metalingüística, que no sólo recogen las de la fase anterior sino que suponen también un avance en la comunicación. Y, en una tercera fase, la evolución de éstas determinan la aparición de las funciones ideacional, interpersonal y textual que se sitúan en un plano más abstracto y conceptual, en síntesis, circunscrito a la metacognición.

En esta misma línea Tough (1987) discrimina cuatro funciones en la comunicación de niños en edad escolar que bien pueden ser aplicadas a los años de la Educación Infantil. Esta autora se planteó la cuestión de para qué utilizaban normalmente los niños el lenguaje y cuál era el uso que hacían de él. Sus hallazgos están muy en la línea de los análisis teóricos de las funciones para adultos. Descubrió que los niños de tres años utilizaban el lenguaje para autoafirmarse, para darse órdenes a sí mismos y a los demás, para explicar sus experiencias actuales y pasadas y también para juegos imaginativos. Más adelante, entre los cinco y siete años, iban apareciendo las verbalizaciones que se utilizaban para razonar, proyectar procesos y predecir resultados. La primera de estas funciones sería la *directiva* en la que se dirige a sí mismo o al otro para pedir, obtener, etc; la *interpretativa* por la que utiliza el lenguaje para describir experiencias pasadas o presentes y reflexiona sobre ellas; la *proyektiva* por la que predice o imagina e incluso asume experiencias de otros; y la *relacional* con el fin de interactuar. Un aspecto interesante de este trabajo que nos remite nuevamente a la incidencia del medio sociocultural en la capacidad lingüística, es que aparecieron diferencias entre unos niños y otros que la autora atribuyó al nivel profesional de los padres,

aunque es obvio que a ello contribuye la utilización y el fomento de estas funciones en el aula, donde el niño pasa gran parte de su tiempo.

Jakobson (1967) se planteó teóricamente el tema de las funciones del lenguaje y su clasificación es posiblemente la más conocida. Distingue seis funciones: expresiva, referencial, conativa, poética, fática y metalingüística.

A la hora de señalar las funciones atribuibles al lenguaje infantil encontramos coincidencias con el esquema de Jacobson, aunque en este caso la cuota de relevancia de las distintas funciones varía respecto a los adultos. En el lenguaje infantil podemos señalar y trabajar didácticamente la función emotiva o expresiva, la egocéntrica, la comunicativa, la lúdica y la metalingüística; las demás aparecerán en edades posteriores.

Con la **función emotiva** o también llamada **orético- expresiva** se alude al manejo del lenguaje para expresar los propios sentimientos, emociones y necesidades. También para expresar afecto y recibirlo (como complemento a otras expresiones como caricias, abrazos, miradas, etc.).

Aunque por lo general la verbalización sobre lo objetivo (las cosas y situaciones externas) precede a la de los sentimientos, la expresión lingüística de éstos desempeña un papel fundamental para el niño.

La **función egocéntrica** o **egorreferida** es la que se cumple con el lenguaje egocéntrico, es decir, cuando el lenguaje actúa como apoyo, complemento y guía de la propia acción.

La función por excelencia, la que pone en contacto al sujeto con otros a través del lenguaje es la llamada **función comunicativa**. El lenguaje se convierte en lo que algunos autores denominan “espacio de encuentro” y en instrumento para el intercambio. El espacio de encuentro queda configurado por la comunidad de repertorios de que disponen los interlocutores (todos ellos comparten unos signos y formas de expresión culturalmente adquiridos; es algo que hace que todos ellos estén en la misma onda y puedan entenderse).

El lenguaje además es un cuerpo de significados, de ideas que se intercambian. Hallyday (op. cit.) ha señalado cómo desde el manejo de las holofrases va el niño atribuyendo diferencias de significados a los sonidos y desde ese momento comienza ya la comunicación.

Esta función comunicativa puede adquirir una función **simbólica** (en la que se cuenta algo a alguien, se transmiten las propias ideas, conocimientos o percepciones con el propósito de informar) o una función **conativa** (en la que se trata de influir sobre el interlocutor para llamarle, indicarle lo que ha de hacer o cómo, etc.).

El lenguaje como recurso de juego vocal, de expresión de fantasías, de exploración de construcciones gramaticales fuera de “norma”, etc. En definitiva, el lenguaje como objeto de manipulación, creación y recreación que se presta a la imitación, a la exageración, a la combinación de sonidos, a la introducción de variaciones imaginativas, configura la **función lúdica** o de **juegos lingüísticos**.

Esta función lúdica tiene un importante papel en el aprendizaje del lenguaje, que no ha de aparecer para el niño como una rígida losa cultural con la que debe cargar, sino como un instrumento flexible con el que se puede jugar sin miedo a que se rompa, se puede manipular y alterar. En el plano didáctico, esta desdramatización de las normas lingüísticas dan mucho juego; el niño no tiene miedo a cometer errores, no se retrae en el uso del lenguaje e incluso acepta de buen grado nuevos riesgos y dificultades de vocalización o construcción gramatical. De hecho, esta productividad verbal, incluidos los errores que el niño comete, una vez autocorregidos, se convierte en uno de los factores más efectivos con vistas a su desarrollo lingüístico. Se ha comprobado, por ejemplo, que a través del juego verbal el niño aprende las construcciones gramaticales complejas (Bruner, op. cit.). La inclusión del juego verbal se hace, pues, imprescindible en el diseño de programas.

Por último, en esta etapa educativa, la función metalingüística es esencial. El lenguaje se utiliza para referirse al propio lenguaje con preguntas como: “¿cómo se dice esto?”, “¿cómo se llama aquello?”, “¿qué quiere decir...?” La etapa de tres a cinco años es la etapa de las preguntas del niño, muchas

de las cuales están relacionadas con el lenguaje, ya que tratan de buscar la palabra exacta, la construcción correcta, el sentido de las expresiones hechas, etc. El maestro debe guiar la expresión hacia esta adecuación para ir superando etapas evolutivas o para sortear los obstáculos que el niño pudiera haber encontrado.

La naturaleza social del lenguaje nos lleva, además, como hemos venido apuntando, a la consideración del medio ambiente familiar y social del niño, como uno de los aspectos que condicionarán decisivamente sus patrones lingüísticos y a través de ellos, el conjunto de su desarrollo, particularmente en lo que se refiere al éxito escolar. Dentro de tal condicionamiento social cabría incluir los patrones de interacción verbal que utilizan las madres y cuidadores de los niños en sus relaciones con éstos, las oportunidades de producción lingüística que se ofrecen al niño y el tipo de estímulos que se le brindan para que utilice sistemáticamente el lenguaje, el tipo de código (extenso o restringido) que caracterice el modelo lingüístico-cultural del medio social, etc.

Por ende, todos los análisis realizados sobre desarrollo lingüístico infantil coinciden en afirmar que cualquier variable social influirá significativamente en la productividad verbal: la pertenencia a clases sociales inferiores o medios familiares de bajo nivel educativo (Templin, 1957, Bernstein, 1971) o poseer una lengua materna distinta (Mesa y Sánchez, 1996, Martínez Mendoza, 2004, 2005) por citar algunos ejemplos.

La base afectiva del lenguaje es también crucial en la evolución lingüística del niño. Desde que el ser humano nace, está sumido en un mundo de habla, de gestos y sonidos dirigidos a él. Por otra parte, parece aceptado de forma universal que es precisamente ese clima de dedicación, de estimulación lingüística afectuosa la que hace posible una buena adquisición del lenguaje: es el contacto placentero con los otros el mecanismo fundamental que sienta estas bases (Bowlby, 1988).

Más adelante este contacto vocal indiferenciado irá adquiriendo perfiles y el niño aprenderá sus primeros esquemas comunicativos: ciertos signos o vocalizaciones expresarán el bienestar, con otros logrará atraer la atención de

sus cuidadores. Comenzará entonces el manejo comunicativo del lenguaje, también con una base afectiva fundamental.

El bloqueo en esta base debido, por ejemplo, a una hospitalización temprana y prolongada o a la carencia de un medio familiar estable y gratificante (por mucho que sus necesidades biológicas estén cuidadosamente cubiertas) o a alteraciones y dificultades en el lenguaje compromete su desarrollo emocional, intelectual y somático.

Todo lo dicho en cuanto al desarrollo cognitivo del niño tiene relación con el lenguaje (de hecho la capacidad lingüística más allá de lo que es fonación y lengua, forma parte de la estructura intelectual del sujeto).

La capacidad representativa (imágenes mentales de la realidad) y de simbolización (manejo de objetos y situaciones no presentes a través de su representación simbólica: palabras, signos, números, etc.) forman la base intelectual del lenguaje. Únicamente cuando el pensamiento del niño ha alcanzado la etapa representativa es capaz de comenzar a usar plenamente el lenguaje. El niño ha de ser capaz de conservar mentalmente la imagen de los objetos y de operar sobre ellos a través de procesos de discriminación y clasificación.

Las palabras (el nombre de las cosas), salvo en los momentos iniciales en los que el niño las considera como un atributo más de la cosa, pasan pronto a representar no objetos singulares sino clases de objetos. Es decir, el lenguaje se elabora y maneja a nivel abstracto (aunque ciertamente, la abstracción y generalización del uso será un proceso que durará toda la escolarización).

En definitiva, todo el lenguaje en cuanto conjunto de signos convencionales (arbitrarios, esto es, determinados culturalmente y variables) que sin tener relación alguna con el objeto designado utilizamos para sustituir a éste, se mueve en el plano de la realidad simbólica, del pensamiento, por lo que será importante trabajarlo en el período de escolaridad para evitar un estancamiento.

Las bases en las que se apoya la adquisición y el desarrollo del lenguaje convergen en un interés casi unánime en establecer cuáles son las fases por las que transcurren y se consolidan las estructuras básicas de la lengua.

El tema de las fases del aprendizaje del lenguaje puede llevarnos a pensar en un proceso estándar de desarrollo de la capacidad lingüística, aspecto éste ya defendido por Chomsky en 1965 (op. cit.) para quien todos los niños recorren las mismas fases en su desarrollo lingüístico, sea cual sea su lengua, y eso le permite hablar de “universales lingüísticos”: por debajo de la “surface/structure” o aspecto exterior de cada lengua (vocabulario, conexiones sintácticas particulares, expresiones propias) existe una “deep structure” o universal logístico que parte de un concepto innato del lenguaje que va apareciendo en momentos específicos del desarrollo de cada sujeto (así la capacidad de distinguir entre nombre y acción o sujeto y verbo, entre presente, pasado y futuro, la organización de la idea en frases, etc).

De este modo se han elaborado innumerables tablas que tratan de establecer cuántas palabras puede emitir un niño a una edad determinada o qué categorías gramaticales debe utilizar y de qué modo, siguiendo un criterio meramente cuantitativo sujeto a factores no universales como el idioma (las características de cada lengua influyen inexorablemente en esta distribución) que, a juicio de algunos autores más recientes, como Martínez Mendoza (op. cit), carecen de una perspectiva cualitativa (por ejemplo algunos niños dirán menos palabras que otros pero más variadas o complejas o serán capaces de comprender el significado de otras aunque no las hayan incorporado al discurso activo). La combinación de ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) aportaría una visión más ajustada a la realidad y permitiría una planificación más fácil de programas didácticos. Esta idea es la que se ha contemplado en este trabajo cuidando y aumentando no sólo el vocabulario activo del sujeto, sino también el pasivo e incitando al trasvase de éste a aquél.

Por otra parte, existen divergencias entre los autores en cuanto a la denominación de las etapas y al inicio de cada una de ellas o los criterios para establecer sus límites (Gessell, 1950, Martínez Mendoza, op. cit.), lo cierto es que la edad de tres a cinco años está incluida, según todos ellos, en el momento psicológico denominado *período sensitivo* en el que los autores

coinciden en señalar que se forman las estructuras psicológicas básicas de la lengua. Esto no quiere decir que tales estructuras no puedan aprenderse o formarse a otras edades pero, de hacerlo, no sería ni el momento idóneo ni se produciría con igual facilidad.

No obstante, conocer la secuencia de las fases, aunque retrotrae a momentos primitivos en el desarrollo del niño que ya no deberían aparecer en el trabajo presente, resulta interesante a la hora de percibir en conjunto su evolución lingüística y, por supuesto, en el caso de que hay retrasos o estancamientos. Optamos por no decantarnos por un autor u otro, sino que las presentamos aglutinando las características que en la bibliografía al uso pueden encontrarse. También consideramos el comienzo de esta sucesión en etapas a partir del nacimiento del bebé, aunque ciertos autores estiman que en el seno materno, el niño ya es capaz no sólo de oír, sino de discriminar sonidos y las voces familiares más próximas (Rondal, 2001).

Algunos teóricos han argumentado que el proceso del desarrollo del lenguaje es discontinuo, ya que los sonidos emitidos por el bebé durante su primer año de vida no tienen relación con las emisiones posteriores similares al lenguaje adulto (Bickerton, 1984; Shatz, 1983); sin embargo, la mayoría sostiene que la adquisición del lenguaje es un proceso continuo en el que las primeras etapas suponen los cimientos sobre los que se asientan y evolucionan las siguientes en esta cadena sucesoria (Bloom, 1998, Rondal, op. cit.).

Un primer período, que podríamos denominar **período preverbal** (también llamado **prelingüístico** por otros autores) comprendería el momento anterior a la capacidad del bebé para emitir fonemas. En él ocupa un lugar privilegiado la base afectiva del lenguaje, pues los primeros contactos comunicativos con el adulto se realizan a través de gestos, sonrisas, llanto u otras señales a las que los distintos autores aluden con el nombre de “señales cinéticas”. Gracias a ellas, el niño obtiene del adulto la conducta-respuesta que requiere.

Le Normand (op. cit.) recoge las cinco etapas descritas por Oller (1980) y por Oller y Lynch (1993) que abarcan desde el nacimiento del niño hasta los

dieciocho meses y que denominan “estadios prelingüísticos”. Una primera etapa o de *producción de vocalizaciones* (0-2 meses) que comprende las vocalizaciones reflejas o casi reflejas en la que se incluyen gritos y demás sonidos vegetativos (bostezos, suspiros, fricaciones); una segunda etapa o de *producción de sílabas arcaicas* (1-4 meses), momento en el que suele aparecer la sonrisa, primer indicio de comunicación social y en la que se distingue también la producción de secuencias fónicas con sílabas primitivas (sonidos casi-vocálicos y casi- consonánticos) claramente perceptibles y que algunos autores han dado en llamar *arrullos* (Berk, op. cit.; Vasta et alii, op. cit.); una tercera etapa o de *balbuceo rudimentario* (3-8 meses) con sonidos resonantes con frecuencia elevada; le sigue una cuarta etapa o de *balbuceo canónico* (5-10 meses) con manifestaciones de sílabas formadas por consonante más vocal; y un último estadio o de *balbuceo mixto* (9-18 meses) en el que se emiten palabras reconocibles junto a sílabas no identificables.

Por tanto, podemos considerar que, alrededor del séptimo mes, el niño comienza a emitir sus primeros sonidos a través de los cuales va ejercitando sus órganos fonadores (lengua, garganta, boca); los sonidos se van diferenciando y el niño comienza a tomar conciencia de ellos, aunque todavía como expresiones globales. Algunos autores lo clasifican en general como un balbuceo o laleo imitativo, pues el bebé imita tanto los sonidos propios como los de las personas que lo rodean. Por ello este silabeo está directamente relacionado con los sonidos distintivos del idioma materno. También comenzará a cobrar importancia la entonación y el tono de la voz. La curiosidad natural le lleva a querer explorar este nuevo recurso y juega con los sonidos, produce ruidos bucales, repite sus vocalizaciones para expresar placer, protesta, interés e incluso aparece la primera función del lenguaje al utilizarlo para reclamar la presencia de alguien.

Las primeras formas de diálogo se manifiestan con intercambios de sonidos, atendiéndolos, respondiendo a ellos o repitiéndolos y manteniendo según Rondal (op. cit.), incluso turnos conversacionales. Esto supone ya la capacidad de atención y la emisión intencional de los propios sonidos en una secuencia. Pueden ir acompañados de movimientos corporales y acciones como prestar atención a algo que se mueve o coger objetos. Con todo ello se

inicia el aprendizaje del sistema fonológico que culminará alrededor de los siete años pero cuya mayor adquisición se hará sobre los cinco años de edad.

En definitiva, toda esta fase aporta al niño junto al perfeccionamiento y ampliación del repertorio de sonidos disponibles, la primera conciencia de sus posibilidades funcionales. Con ello estará ya preparado para comenzar a articular palabras, por un lado, y a usar de manera intencional plena su producción lingüística, por otro.

A partir de este momento, se produce una segunda fase ya **verbal**, hacia el segundo año de vida, o de eclosión del lenguaje, en la que la capacidad de articular de manera mantenida y unitaria un conjunto de sonidos sencillos y frecuentes, que se han convertido en favoritos para el bebé, da pie a que el niño elabore sus primeras palabras. Son generalmente sustantivos pero tienen el significado de una frase completa que habrá de ser contextualizada para su comprensión por el adulto (bien con referentes específicos o sin ellos, como cuando el bebé utiliza “mamá” o papá” al ver a cualquier adulto), de ahí que algunos autores se refieran a este período como el período de la **palabra-frase** u **holofrase**, término acuñado por McNeill (1970) aunque ha sido atribuido a Halliday (op.cit.) por la difusión dada por este autor. Comienza así la conformación inicial de las estructuras básicas de la lengua.

Si partimos de la base de que aprender palabras nuevas consiste en la extensión de una palabra a varios conceptos que guarden similitud (Rondal, op. cit), la elaboración de palabras sueltas implica una serie importante de procesos en el desarrollo lingüístico, pues supone no sólo la imitación de los sonidos que el niño escucha de los adultos que forman parte de su entorno más cercano, sino que significa que es capaz de memorizarlos y evocarlos e incluso de asociarlos de manera regular con un objeto, persona o situación concreta. Es lo que autores como Aguado (1995) y Vasta et alii (op. cit.) llaman *explosión denominadora* y otros como Carey (1978) *fast-mapping* o afán de etiquetar todo lo que les rodea. Según Clemente (2006) las etiquetas serían previas a la formación de conceptos, pues, en general, el aprendizaje se realiza en contextos familiares no exactos desde el rigor científico.

Estas primeras palabras, precisamente por la tendencia de los pequeños a categorizar, están sometidas a dos fenómenos generalizados y estudiados en la bibliografía especializada: las sobreextensiones y las restricciones. Por las primeras se entiende la aplicación de una palabra a una colección más amplia de objetos y acontecimientos de que la que le es propia; un ejemplo sería la utilización de la palabra “perro” a cualquier animal de cuatro patas y peludo. Por las segundas entendemos el fenómeno contrario, es decir, la aplicación de la palabra a un campo sólo y a un menor número de objetos y acontecimientos del que le es propio. Habrá que buscar las causas en una falta de comprensión y expresión que deberá ir solventándose. Clemente (op. cit.), tras barajar las hipótesis cognitivista y comunicacional defendidas por Clark y Clark en 1977 y Whitehurst (1982) respectivamente, emite su propio juicio, el cual compartimos, ya que ambas hipótesis no son incompatibles: el niño siente necesidad de comunicarse con el adulto, aunque sea cometiendo errores pero, a su vez, trata de ordenar y conceptualizar estos aprendizajes. Estas sobreextensiones y restricciones pueden aún ser encontradas en la muestra del trabajo que presentamos, por lo que un programa sistemático de intervención será el medio por el que se superen.

Por otro lado, nos recuerda Berk (op. cit) que las primeras palabras que aparecen siguen un orden: primero, objetos, porque los nombres son más fácilmente etiquetables; segundo, acciones, las más habituales en el desarrollo de su jornada y tercero, palabras de estado, por las que atribuyen características a los objetos cotidianos. Sin embargo, los niños no renuncian a crear palabras nuevas, inexistentes en el idioma, para suplir las que no han aprendido aún, recurriendo incluso a la invención de pequeñas metáforas. Para esta misma autora, dicha habilidad es una prueba de su notable orientación hacia el lenguaje gobernada por reglas desde una edad muy temprana. Es importante, por tanto, incluir situaciones en las que se estimule la utilización de aquellas categorías gramaticales cuyo uso sea minoritario.

A partir de los cinco años, el niño se vale de ciertas estrategias cognitivas para inferir el significado de las palabras, además de emplear el almacén fonológico guardado en su memoria. Una de estas estrategias es la llamada por Clark (1990, 1993, 1995) **teoría del contraste léxico** por el que, basándose en que cada palabra nueva tiene un significado distinto a las

aprendidas, trata de descubrir este significado contrastándolo con los que ya hay en su vocabulario. Otra de estas estrategias es el **principio de exclusividad mutua** enunciada por Markman (1989, 1992) por el que los niños creen que los objetos sólo pueden tener un nombre, lo cual implica que las categorías deben estar separadas y no superpuestas. Sin embargo estas estrategias no explican por sí solas todos los casos de aprendizaje de léxico por lo que Gleitman (1990) propone la hipótesis del **enlace sintáctico** al considerar que los niños también deducen intuitivamente el significado de muchas palabras observando cómo se usan dichas palabras dentro de la estructura de una frase. No obstante, no debemos olvidar que de las experiencias y conocimientos previos también depende la comprensión de las innovaciones lingüísticas (Clemente, op. cit.).

En un tercer momento o fase, hacia los tres o cuatro años, que podemos denominar de **desarrollo gramatical** o de las **primeras frases**, el niño es capaz de construir períodos verbales con dos o tres palabras juntas y seguidas (sin partícula de articulación) que responde al nombre genérico de “estilo telegráfico”³. Las palabras que utiliza son aquellas que él mejor conoce; cada una es portadora de significado y, generalmente en conjunto, da pistas suficientes para entender el deseo o información que quiere transmitir. Estas aproximaciones a la construcción de las primeras frases siguen un cierto orden según la lógica del niño (Vasta et alii, op. cit). Las combinaciones más usuales, según Gallardo Ruiz y Gallego Ortega (1994) son las establecidas entre dos nombres, entre nombre y verbo y entre palabras modificadoras. También estos autores precisan que los niños progresarán durante esta fase en la utilización de flexiones. Las primeras se producen en los nombres (género y número) y en los verbos (persona, modos indicativo e imperativo y tiempo). Del mismo modo, se inician en el uso de los primeros artículos, preposiciones, pronombres y adjetivos.

En el afán por seguir patrones regulares incurren en la sobrerregularización o hiperregularización, fenómeno por el cual aplican reglas gramaticales regulares a palabras que son excepciones. La explicación puede residir en que cuando el niño oye a menudo una estructura sintáctica,

³ Según Le Normand (op., cit.) los psicolingüistas llaman a este tipo de enunciados *semantaxis* por la combinación especial que el niño establece entre sus conocimientos semánticos y sintácticos.

la aprende a fuerza de repetirla pero cuando ha aprehendido una regla la aplica por extensión a todas las expresiones similares, haciendo su lenguaje más ordenado de lo que es; en otras ocasiones, la memoria sobre una forma irregular puede fallar, por lo que evoca la regla general y la aplica sin exclusión (Marcus, 1995).

Se barajan varias conjeturas acerca de cómo se lleva a cabo ese aprendizaje tan complejo. Los generativistas como Bloom (1970) elaboraban la hipótesis de la supresión por la que los niños expresan varias y diferentes estructuras con la misma expresión sintáctica. Esta hipótesis ha sido muy criticada pues no permite la concreción de vías de mejora y de progresión. En la época de los sesenta surgieron también las llamadas gramáticas pivotaes que sostenían que en las frases de dos términos, las palabras se clasifican en palabras “pivot” o palabras frecuentemente repetidas (aunque nunca a la par) con una posición fija en los enunciados, a modo de comodines y palabras de “clase abierta”, menos repetidas, a veces juntas en el enunciado y sin lugar fijo en la oración. Aunque la combinación de ambas permitía la explicación del desarrollo gramatical en las primeras etapas, no ocurría lo mismo para los últimos estadios (Clemente, op. cit. y Rondal, op. cit.).

En la actualidad se tiende a explicar esta evolución a través de otro tipo de estrategias. Por una parte la denominada **enlace semántico** (Berk, op. cit) o **análisis semántico** (Clemente, op. cit.) o **desencadenante o automatismo semántico** (Vasta et alii.) por la que los niños contarían con las propiedades semánticas de las palabras para descubrir las regularidades gramaticales básicas⁴ y, por otra parte, rescatando la idea chomskyana de la premeditación al aprendizaje, la **capacidad para crear el lenguaje**, por lo que contaríamos en nuestro interior con una serie de procedimientos cognitivos para analizar el lenguaje que apoya el descubrimiento de las regularidades gramaticales. Estos procedimientos operativos residen en prestar atención al orden de las palabras y al final de las mismas, así como evitar las excepciones y centrarse en las indicaciones más accesibles (Slobin, 1982, 1985). Todo ello sin menoscabo del apoyo ambiental como recurso muy útil en este desarrollo, ya que los adultos lo favorecen mediante tres técnicas combinadas: las

⁴ Para ello existirían distintas categorías, aunque Clemente las engloba en *acción, recurrencia o repetición, atribución posesión, negación y denominación*.

expansiones, las **reformulaciones** y las **preguntas de clarificación**. Por las primeras se entienden las respuestas ofrecidas por los adultos ante una expresión del niño que aquéllos devuelven ampliada y aumentada en complejidad; las segundas serían las respuestas reestructuradas que los adultos dan ante el habla incorrecta del niño y en las terceras, ante la incompreensión del adulto, el niño intenta la comunicación de nuevo.

En todo este panorama no puede obviarse el papel importante que desempeña el factor imitación. Existen **imitaciones expandidas** en las que el niño añade algo a la frase que acaba de oír; **imitaciones diferidas** que el niño enuncia algún tiempo más tarde y las **imitaciones selectivas** en las que trata de imitar la forma general de la estructura de la lengua pero con diferentes palabras y que pueden ser también diferidas.

A partir de ese momento el desarrollo lingüístico es vertiginoso (Pérez Alonso-Geta, 1998) y enlaza ya lo que habrán de ser sus dos direcciones fundamentales: la ampliación del vocabulario y el aprendizaje de las normas de organización gramatical como dos procesos simultáneos que indican el doble sentido que en los años venideros guiará su evolución lingüística y en los que la escuela infantil tendrá un cometido crucial, por lo que el programa de intervención que presentamos trabaja reiterativamente estos dos pilares básicos.

Respecto a la ampliación de vocabulario, el niño irá adquiriendo progresivamente el que sea más habitual en su familia, atendiendo perfectamente conversaciones normales con un grado de comprensión más que aceptable. Hay que hacer constar que la riqueza de este vocabulario estará en relación directa con la riqueza terminológica que caracterice a los diversos medios (familia, grupos de iguales, experiencias lúdicas, viajes, medios de comunicación, las propias experiencias escolares,...) en que se desenvuelva durante estos primeros años y de cómo se realice la trayectoria del lenguaje egocéntrico de los primeros momentos al lenguaje socializado, aunque sobre esto volveremos más adelante.

No solamente la variedad o cantidad de términos se amplía, sino que las frases se van haciendo más largas y complejas. La parquedad de la fase

telegráfica se rompe y desde los tres años la estructura de las frases se va pareciendo cada vez más a los modelos estándar del medio cultural, con estructuras que requieren un mayor grado de abstracción del discurso. Todos los autores coinciden al afirmar que es el momento decisivo de formación de las estructuras básicas de la lengua. Aguado (op. cit.) en investigaciones realizadas con niños de dos años a dos años y medio comprueba la aparición de la habilidad de la autocorrección a estas edades, por lo que podríamos afirmar que se trata de una incipiente conciencia metalingüística. A los cuatro años los niños serán capaces de emitir y comprender los usos más coloquiales del lenguaje, aunque los usos más sofisticados, las estructuras más complejas y los matices más sutiles serán adquiridos más tardíamente (Gili Gaya los sitúa hacia los siete años de edad, según un estudio realizado por él en Puerto Rico en 1958-1959 y confirmado en 1972).

De igual forma Martínez Mendoza (op. cit.) nos advierte de la no paridad en los diferentes componentes de la lengua durante esta etapa, por lo que podemos encontrar niños con un vocabulario extenso y fluido pero que son incapaces de formar oraciones de un cierto nivel de complicación o casos en los que, dominando la flexión verbal temporal, lo cual indica cierto grado de progresión cognitiva, presentan confusión conceptual entre los términos abstractos con significados temporales, con lo que, sin duda, la intervención educativa es fundamental. Es, por tanto, un aspecto del lenguaje que ha de ser atendido especialmente en esta etapa.

Desde hace unos años, el estudio del **desarrollo pragmático** en el lenguaje de los niños va adquiriendo más relevancia. Desde edades bien tempranas (Clemente, op. cit. sitúa esta función comunicativa en el último trimestre del primer año), los niños muestran aptitud para mantener conversaciones, buscando el rostro del familiar para dirigirse a él, esperando su turno, etc. Berk (op, cit) cree que alrededor de los cinco años aparecen estrategias más avanzadas como la de **solicitar respuesta** (en la que el emisor no sólo comenta lo que se acaba de decir, sino que también añade una demanda para que el otro responda otra vez), la **transformación gradual** (estrategia de conversación en la que el cambio de un tema se inicia gradualmente modificando el foco de la misma) y la **intención indirecta** (en

la cual lo que el emisor quiere decir no es exactamente lo que expresa formalmente, es decir, son expresiones con otros sentidos implícitos).

Todo lo expuesto se ajusta a lo que podríamos denominar el canon de la adquisición del lenguaje, es decir, la evolución estándar, pero distintas investigaciones, de las que a continuación damos cuenta, demuestran que no todos los niños aprenden de igual forma ya que pueden verse influidos por factores tanto biológicos como ambientales. Clemente (op. cit.) agrupa las variables que pueden afectar a los niños en personales (sexo, inteligencia, estilo de aprendizaje), interpersonales (estilo de interacción lingüística, relaciones interpersonales), sociales (estructura familiar, grupo de referencia, ambiente cultural) y de situación (momento, actividad, finalidad del discurso). Algunas de estas variables no son determinantes, a pesar de haber sido tradicionalmente objeto de estudio, pues la literatura al uso no ha demostrado que los resultados obtenidos hayan sido significativos como por ejemplo en el caso de la diferencia de sexo (Clemente lo relaciona con el tipo de juegos y actividades que gustan más a los niños y a las niñas, especificando que éstas dialogan más en ellos, utilizan más sustantivos y aquéllos manipulan más de forma individual sin interacción social y con proliferación de ruidos u onomatopeyas) o las atribuidas a la personalidad. Sí es destacable el orden de nacimiento en el seno familiar pues parece que los primogénitos suelen progresar más rápidamente en el aprendizaje del lenguaje que sus hermanos lo cual puede deberse a la atención exclusiva que reciben los primeros en detrimento de la necesidad de compartirla de los sucesivos (Clemente, op. cit. y Berck, op. cit.).

Otra peculiaridad del momento es la relación pertinente entre medio social y desarrollo lingüístico infantil, que es imposible obviar. Templin (op.cit.) al analizar el lenguaje empleado por niños de tres a ocho años de edad (su análisis incluía longitud de las frases, exactitud en las expresiones, articulación de los sonidos y complejidad gramatical) encontró que había notables diferencias en el desarrollo lingüístico gramatical de niños de diversas clases sociales pero que, en su conjunto, todos ellos seguían un proceso de eliminación progresiva de las frases incompletas en su estructura gramatical y un proceso de construcción de frases cada vez más complejas con formas expresivas cada vez más depuradas. El mecanismo parece ser que

el niño utiliza inicialmente las reglas gramaticales simples que logra aprender. Después aplica instintivamente esa construcción hasta que aprende otra norma y entonces la gramática da un nuevo salto hacia delante. Aplicará esta nueva norma gramatical hasta que aprenda otra y así sucesivamente (McNeil, op.cit.). Esto está en relación con otro aspecto igualmente relevante: el desarrollo del pensamiento discursivo y la verbalización de la propia acción. Ya hemos dicho que a través del lenguaje el niño primero acompaña y fija sus propios “esquemas de acción” y los interioriza para, posteriormente, verbalizar los esquemas interiorizados. Ese proceso de codificarlos y hacerlos explícitos le permite intervenir sobre ellos y perfeccionarlos.

Hay bastantes investigaciones muy clarificadoras sobre este punto. Sobre todo se refieren a la forma en que las madres hablan y enseñan a sus hijos, pero podrían ser aplicables también a la situación escolar. La tesis básica es que la manera en que se habla al niño pequeño y la forma en que se le estimula a verbalizar influyen de manera determinante en cómo el niño aprende a utilizar el lenguaje e incluso en los resultados que obtiene en sus otras áreas de aprendizaje. Es lo que Vasta et alii (op. cit.) llaman el *modelado* familiar, es decir, el niño adquiere en primer lugar aquellos aspectos semánticos, aquellas estructuras sintácticas y aquellas expresiones que está habituado a escuchar en su entorno más cercano.

Esta misma variable está matizada en investigaciones posteriores y denota un estilo de lenguaje referencial o expresivo del niño supeditado a la interacción con la madre. Ya Bernstein (op.cit.) enunció la teoría de los códigos lingüísticos que representan el habla de las clases sociales, diferenciando entre un código restringido (perteneciente a la clase social deprimida) y un código elaborado (propio de clase social media y que reporta ventaja en el ámbito escolar). Si bien esta teoría en sus inicios recibió numerosas críticas, está en la base del papel que representa el lenguaje utilizado en el medio familiar con respecto al período de adquisición de la lengua.

Han aparecido en este tipo de estudios (Bernstein, op. cit.; Hess y Miura, 1985) diferencias claras en la forma en que utilizan el lenguaje con sus hijos las madres de distintas clases sociales: por lo general las madres de clase

social baja centran sus intervenciones en dar órdenes; en responder de forma breve, categórica y poco matizada y sus mensajes están más centrados en la acción que en la reflexión o explicación de esa acción. Por el contrario, en madres de clase media y en aquéllas con mejor nivel educativo predominan las explicaciones y la petición de explicación al niño: la conducta verbal de las madres se orienta más a desentrañar para los niños el sentido y el significado de la situación y la tarea por realizar. Es decir, solicitan del niño una operación reflexiva. Con frecuencia, además, repiten lo que el niño dice con otras palabras, clarificando su significado, enriqueciendo la terminología o precisando la gramática. Son también más proclives a fomentar los actos de habla con ellos y los animan a la lectura.

La importancia del aprendizaje familiar del lenguaje no deja de tener una fuerte incidencia en las posturas verbales que el niño adopta a su ingreso en la escuela. Aquí se ha de posibilitar esa capacidad reflexiva sobre todo en los niños que vengan habituados a otro tipo de patrones de uso del lenguaje. En este sentido, Tough (op.cit.) afirma que los niños procedentes de hogares educativamente favorecidos utilizan bastante más el lenguaje para informar sobre acontecimientos recordados o para referirse a detalles, secuencias y otros aspectos. Estos niños piden explicaciones y las dan más a menudo. También utilizan relaciones causales y de dependencia. Se proyectan con mayor frecuencia en los sentimientos y estados de los demás, anticipan hechos y predicen los resultados. Buscan, asimismo, posibles soluciones y sobre todo reflexionan sobre las preguntas que hacen, modificando sus significados en algunos sentidos. En resumen, desarrollan la capacidad reflexiva a través del lenguaje, reestableciendo, gracias a las conductas verbales de los maestros, los patrones lingüísticos adecuados.

La propia Tough señala que, mediante estímulo, persistencia y orientación, muchos niños provenientes de medios familiares desfavorecidos son capaces de dar respuestas más extensas y apropiadas, por lo que sus anteriores respuestas restringidas no se deben a un conocimiento deficiente del lenguaje, sino a la falta de experiencia sobre la utilización lingüística de ciertos aspectos.

Dado que la dependencia del lenguaje aprendido respecto a las características del medio ambiente social y familiar es tan decisiva, los niños suelen presentar diferencias muy notables en cuanto a su dominio del lenguaje, a su soltura expresiva general y a su actitud o tendencia a expresarse verbalmente o a participar en situaciones habladas. De ahí que la actividad didáctica sobre el lenguaje en la escuela infantil deba contar con estrategias individualizadas, sobre todo con respecto a aquellos niños que necesitan intervenciones precisas para desarrollar aspectos específicos o bien sentar las bases afectivas o actitudinales que garanticen la seguridad básica del niño para tal desarrollo lingüístico.

Esta dependencia del desarrollo lingüístico (con sus corolarios de desarrollo intelectual y de mejor pronóstico escolar) respecto al medio sociocultural de origen es, por tanto, una característica fundamental de esta etapa y hace necesario un planteamiento compensatorio de la escuela infantil que, por supuesto, no hemos obviado en la fase empírica del trabajo que presentamos: desde ella debe procurarse enriquecer sustancialmente el equipamiento lingüístico (en vocabulario y en calidad gramatical) de los niños provenientes de medios culturales desfavorecidos, de manera que no inicien la escolaridad en una situación de creciente desventaja respecto al resto de sus compañeros.

Indudablemente, estos dos estilos del lenguaje también están relacionados con la cultura. Aunque el proceso de adquisición del lenguaje siga un itinerario común en todo el mundo, salvaguardando algunas diferencias propias de idiosincrasia idiomática (por ejemplo un niño que aprende ruso, turco o alemán, deberá prestar mayor atención a las flexiones que un niño que aprende castellano, inglés o francés), hay ciertas variaciones culturales en las experiencias vividas por los niños en relación con el aprendizaje de su propia lengua, debidas a los distintos puntos de vista subyacentes que puedan tenerse respecto a la disciplina o a la socialización o a la importancia que se otorgue a una y a otra. Vasta et alii (op. cit) nos proporcionan varios ejemplos: una madre norteamericana prestará mayor interés a que su hijo exprese sus necesidades emocionales, mientras que una madre alemana fijará más su atención en la enseñanza de la obediencia y la independencia. Los padres ingleses prefieren que sus hijos puedan designar

objetos y nombrarlos, mientras que los padres japoneses insisten más en la asimilación de rutinas sociales como respetar los turnos de palabra o compartir las posesiones. Pero el caso más curioso es el referido por Schieffelin (1985) con respecto a los niños que aprenden *kaluli*, lengua indígena hablada en Papúa Nueva Guinea: sus madres creen que son incapaces de comprender los mensajes, por lo que no hablan con ellos directamente y las ejemplificaciones les llegan a través de los actos de habla habidos entre adultos, con la privación de la adaptación y simplificación características del habla maternal de las culturas occidentales que ello supone.

En todo esto debemos también incluir los **registros del habla** o la adaptación del lenguaje a las expectativas sociales que los padres suelen enseñar en forma de rutina, como parte de los primeros actos comunicativos del niño. Basten como ejemplos los saludos (algunos acompañados de gestos con la mano) o el empleo de fórmulas como “por favor” o “gracias”. Berck (op.cit.) cree que los padres de cualquier parte del mundo perciben que un niño puede pasar por la vida sin una adecuada pronunciación, ni una correcta gramática ni un lenguaje muy rico, pero no utilizar un habla socialmente aceptable puede conducir al desprecio y al rechazo, haciendo que el mensaje del niño no se reciba.

Otra forma de considerar la evolución lingüística del niño desde el punto de vista pragmático es analizar de qué manera utiliza el lenguaje que va adquiriendo y más concretamente cómo pasa de un *lenguaje egocéntrico* a un *lenguaje socializado*.

La distinción se la debemos a Piaget (1975, 1984) para quien en el *lenguaje egocéntrico* el niño no se pone en el punto de vista del interlocutor y está relacionado con un estilo de pensamiento también egocéntrico. La característica de esta forma de expresión lingüística no desaparecerá con el lenguaje socializado sino que se mantendrá como una modalidad particular destinada a acompañar la acción del niño, a ampliar el escenario en que ésta se realiza, a comentar dicha acción o incluso a sustituirla.

Entre las formas que puede adquirir el lenguaje egocéntrico, según Piaget, tenemos la ecolalia o repetición (el niño siente el placer de vocalizar por vocalizar), el monólogo (como apoyo fónico a sus propio pensamiento, piensa en voz alta) y el monólogo colectivo (los presentes figuran en el discurso pero no participan en él, desempeñan simplemente el papel de estímulos).

El lenguaje egocéntrico cumple un papel fundamental en el desarrollo psíquico y lingüístico del niño porque, por un lado, le sirve para poner en orden su pensamiento y dar sentido y continuidad a la acción que pretende desarrollar (recordemos a este respecto la gran insistencia de la escuela psicolingüística soviética respecto al papel fundamental del lenguaje como regulador de la acción). Por otro lado, el niño experimenta con nuevas expresiones o aprende a aplicar las que ya conoce a situaciones específicas. Imita formas lingüísticas, tonos, etc., que ha visto en alguna película o cuento, que ha oído utilizar a otros niños, etc. En definitiva, trabaja sobre su lenguaje (llega incluso a crear expresiones propias) adquiriendo mayor confianza en su articulación y manejo.

Como hemos señalado con anterioridad, a través de sus soliloquios el niño crea escenarios, da cuerpo, a través de la verbalización, a personajes, situaciones, estados emocionales, etc. En tal sentido su expresión está muy relacionada con el nivel creativo-expresivo: a través de la acción y de la palabra que la acompaña, el niño puede verbalizar-proyectar sin peligro sus propias vivencias y emociones internas y las de aquéllos con los que convive.

Aunque esté solo, el niño no se siente así (esto sería muy angustioso para él). Él suele requerir la presencia o compañía de otros (madre, padre, amigos, etc.) pero sólo para que su estancia allí configure un espacio seguro para él. No requiere la participación de ese otro en su propio discurso. En este caso la presencia del adulto actúa como refuerzo de la verbalización “a solas” del niño. E incluso el propio niño se autorrefuerza a través de sus propias palabras y la actitud silenciosa pero disponible del adulto legitima esa autoestimulación y la satisfacción por lo que, según Piaget, se está haciendo-hablando.

Finalmente, este pensar en voz alta se irá interiorizando en el niño con los años y será lo que constituya el *lenguaje interior* de los adultos. Poco a poco el niño irá dejando de expresarse exteriormente, de ser accesible a la observación, de verbalizar su pensamiento, para realizar ese mismo proceso de forma silenciosa, mental. Es lo que Serra et alii (2000) denominan *pensamiento verbal* o pensamiento como habla interior.

Para Piaget, el *lenguaje socializado* es aquel destinado al intercambio y a la comunicación interpersonal. Al utilizarlo el niño reconoce la presencia del otro como oyente y trata de acomodar a él su discurso (aunque eso, obviamente, es un proceso dilatado y no siempre factible). Además, actúa como de forma contingente respecto a las intervenciones de aquél (es decir, lo que dice tiene relación con la intervención del otro).

Este tipo de lenguaje puede manifestarse como transmisión de información (inicialmente genérica, sin tener en cuenta al interlocutor pero va poco a poco adaptándose al receptor, con lo que se podrá hablar de “información adaptada”); como crítica o consideraciones, generalmente muy cargadas de emotividad (quejas, chivatazos, protestas, etc.), respecto a la conducta o actuaciones de otros; como órdenes, ruegos, amenazas, exigencias, etc.; como respuestas a solicitudes de otros o como preguntas con demanda de respuestas.

No se dan todavía conversaciones en su sentido pleno, aunque el uso comunicativo del lenguaje significa la iniciación del diálogo y la utilización de los recursos lingüísticos para intervenir sobre el propio medio.

El lenguaje socializado cumple también un papel fundamental en el desarrollo psíquico y lingüístico del niño en varias direcciones, ya que implica para él un proceso a través del cual va haciéndose capaz de organizar y verbalizar sus propias ideas y de hacerlo de tal manera que los otros las entiendan.

Eso supone para él un importante esfuerzo de socialización de las imágenes y símbolos mentales que maneja. En sus primeros logros de simbolización el niño actúa desde parámetros individuales con

representaciones arbitrarias de los objetos que tienen sentido para él (inventa palabras para designar cosas, organiza a su manera la frase o vocaliza de cualquier manera; con frecuencia hasta inventa expresiones que toda la familia acepta por su grafismo y gracia). Ahora ese lenguaje simbólico individual ha de convertirse en colectivo; su propia arbitrariedad nominativa o gramatical debe adaptarse a las modas convencionales de su entorno (los significantes tienen que extraerse de la lengua común y hacerse homogéneos).

La capacidad comunicativa se asocia a la “comunidad de repertorios sígnicos” entre los interlocutores. Esto le lleva a la urgencia por ampliar su propio repertorio, de manera que pueda hablar de cosas con sus padres, sus hermanos mayores, los otros niños, el maestro, etc.

Participar en un intercambio de mensajes verbales supone, además, haber desarrollado e ir perfeccionando la escucha y ser capaz de diferir la propia intervención hasta que le toque el turno en la cadena de intercambios. Este control de la atención y de la propia conducta no es fácil para el niño y de hecho suele convertirse en uno de los objetivos escolares: enseñar al niños a escuchar y hacerse escuchar, a intervenir cuando les toca sin interrumpir a sus compañeros.

Finalmente, otra función psíquica importante que se desarrolla a través del lenguaje socializado es lo que se ha venido en llamar la “capacidad de repentización” del propio discurso. A través del circuito verbal pregunta-respuesta o estimulación –respuesta se pide de hecho al niño que en pocos segundos codifique verbalmente sus ideas respecto al tema planteado y las exprese verbalmente. Esta es una característica básica de la fluidez verbal.

Por otro lado, trabajar el lenguaje infantil en la escuela supone abordarlo en toda su multiplicidad funcional, es decir, no limitarse a que el niño hable cada vez mejor y más correctamente, sino que sea capaz de manejarse con más soltura y conseguir que el lenguaje se convierta para él en un instrumento eficaz y flexible en muy diversas direcciones. Aunque estas funciones puede cumplirlas el lenguaje por sí mismo, esto es, sin que el hablante sea consciente de ello, el enfoque didáctico de las mismas pretende que el niño sea capaz de utilizar eficazmente el lenguaje para conseguir sus

propósitos, o sea, siendo consciente de las posibilidades que tiene y de las funciones que puede desarrollar.

Gran parte de las consideraciones planteadas hasta ahora sobre el lenguaje y el desarrollo de la capacidad lingüística del niño tienen una aplicación directa al trabajo diario en el aula, de modo que ésta se convierta en espacio de aprendizaje lingüístico.

Para empezar, existe una condición previa para que el niño aprenda bien y pronto a expresarse verbalmente: que se halle inmerso en un mundo hablado (que se hable en derredor suyo y que se le hable). El niño tiene que estar en contacto permanentemente con la lengua, rodeado continuamente de estímulos y sollicitaciones verbales (Guibourg, 2000). Esto es lo que crea el caldo de cultivo adecuado para que, de forma natural, surja en él el interés por penetrar en ese mundo. El lenguaje ha de convertirse para el niño en una necesidad psicológica, afectiva e intelectual. A veces ciertos padres o cuidadores de niños pequeños interpretan los deseos de éstos, aceptan sus gestos o sonidos escasamente articulados como mensajes suficientes (ante ello los niños se estancarán en un sistema no verbal de comunicación, pues les resulta efectivo y suficiente y no ven ninguna razón para esforzarse en verbalizar); otros infantilizan su propio lenguaje adulto reduciéndolo a guturalizaciones, gestos, etc. Lo uno y lo otro no hacen sino restringir ese mundo verbal que ha de rodear al niño y será lo que desencadene la necesidad o el interés por verbalizar, por acudir al lenguaje como instrumento de satisfacción de las necesidades y de intercambio afectivo.

A este respecto Bigas y Correig (2000) hablan muy expresivamente de “bombardeo verbal” refiriéndose a la actividad que debe realizar la escuela infantil con respecto a los niños con déficit o carencias culturales. Reduciéndolo a sus justos términos, esa puede ser la función general de la escuela respecto al lenguaje: crear y mantener un mundo hablado, de manera que el niño se encuentre en un espacio muy motivador en términos y expresiones lingüísticas. Eso, como puede entenderse, entra en clara contradicción con aquella escuela “del silencio”, “del trabajo sin ruido”, aún tan bien vista por algunos sectores. Esto significa no sólo permitir que el niño hable (y por tanto limitar al máximo las exigencias y momentos de silencio),

sino multiplicar las situaciones en que sea necesario hablar, diversificar los estímulos, reforzar las producciones lingüísticas, correctas o no (Tough, op. cit). La diversificación de situaciones implica introducir diversas modalidades de expresión y simultanear momentos de expresión espontánea y de expresión guiada e incluso momentos de expresión exigida para que ningún niño quede en segundo plano o se inhíba de hablar. A lo que habrá que añadir, cómo no, otra parte importante en la aptitud comunicativa, esto es, el saber escuchar, que habrá de ser tenido en cuenta en estas situaciones de diálogo o debate.

Un fenómeno social cada vez más extendido y totalmente relevante en el contexto de nuestra investigación es el bilingüismo. En su origen, el bilingüismo nace de un contacto de lenguas frecuente, asiduo (Appel y Muysken, 1996) y ello nos lleva a distinguir entre el bilingüismo individual – aquel que ocurre con motivo de un viaje al extranjero en el que la persona debe desenvolverse en otro idioma- y el bilingüismo social que se produce en sociedades en las que se hablan dos lenguas o más en distinto grado y forma. Un claro ejemplo lo tenemos en la ciudad de Melilla, en el que la frontera geográfica con un país extranjero provoca asimismo frontera permeable entre familias lingüísticas (Molina, 2003).

Pero, ¿qué es un bilingüe? ¿Cuál es la definición del ideal de bilingüe? Siguán (1976) lo definió como aquella persona que, teniendo una primera lengua, muestra una competencia parecida en otra y puede utilizar ambas según las circunstancias. Más recientemente, Ruiz Bikandi (2000) completa la anterior definición diciendo que un bilingüe añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee en su propia lengua. De ello se deriva que el bilingüe ideal debe mantener una independencia en ambos códigos, de forma que pueda separarlos cuando emplea uno u otro; pero, a la vez, ha de ser capaz de alternarlos, sin interferencias o préstamos⁵. Esto implica ser homogéneamente competente en las habilidades básicas, esto es, *hablar, escuchar, leer y escribir* a las que Baker (1997) añade *pensar*. También son imprescindibles la fluidez

⁵ Se entiende por *interferencia* el error en el que incurre el sujeto cuando aplica un contenido lingüístico de la lengua materna a la segunda lengua. No se concibe como fenómeno totalmente negativo sino como parte del proceso de maduración del dominio de las estructuras de esa segunda lengua.

conversatoria y la competencia lingüística en todos los contextos, ya que no es válido tenerlas en unas situaciones determinadas y en otras no. Por último, se precisa una *especialización funcional* (Appel y Muysken, op. cit.) o *bilingüismo funcional* (Baker, op. cit.), basado en las seis funciones del lenguaje, enunciadas por Jakobson, en las que se manifiesten los usos o empleos de una lengua u otra, de un código u otro, en función de la elección o competencia del hablante bilingüe.

En la bibliografía específica sobre el tema, podemos encontrar muchas clasificaciones o tipos de bilingüismo, pero dado que nuestro trabajo se centra en niños de cinco años de edad y que se encuentran en proceso de desarrollo del lenguaje, sólo aludiremos a aquéllos que les atañen, es decir, por un lado al concepto de bilingüismo precoz o temprano que, desde el punto de vista de la edad, se da en la primera infancia y en el que se incluye tanto el adquirido en el seno familiar, como aquél que se produce cuando el niño accede, con una lengua materna X, a una escolarización temprana en la que la lengua de comunicación es Y, con la consiguiente separación de funciones debidas a esa situación social específica. Y por otro lado, al bilingüismo sustractivo, en el que la valoración de la segunda lengua se produce a expensas de la primera; este bilingüismo, desde la perspectiva social, se denomina *diglosia*. Esto nos indica que ambas lenguas no comparten el mismo estatus. Efectivamente, el prestigio socio-cultural es distinto. Se trata de un fenómeno normal, ya que en la coexistencia de dos lenguas, es inevitable que se produzca un desequilibrio a favor de una de ellas, por razones sociales, económicas o políticas (Ruiz Bikandi, op. cit.). Es difícil que en la práctica una comunidad lingüística use dos lenguas para el mismo propósito: suele reservarse una para cada situación y con distintas funciones que para la otra. Es más, podríamos reconocerlas con el nombre de lengua fuerte o mayoritaria y lengua débil o minoritaria., siguiendo los términos de esta autora, con unas características concretas para cada una de ellas (Siguán, op. cit.) y que, en el caso de Melilla, se cumplen, pues la lengua fuerte se reserva para funciones superiores en la vida social, es signo de distinción al ser la empleada en niveles sociales medios y altos y posee vocabulario suficiente para todos los campos científicos; mientras que la lengua débil es más familiar y oral, con lo cual no está normalizada, se habla en la clase social más deprimida y en

zonas rurales y no cuenta con un vocabulario suficiente en todas las áreas del saber (Molina, 2005).

El niño bilingüe comparte una gran cantidad de rasgos con su homólogo monolingüe (Bonnot, 2001) y hasta los ocho años la edad de adquisición o aprendizaje⁶ de esta segunda lengua es óptimo, pues los mecanismos corren paralelos a los de la adquisición de su propia lengua materna (Molina, op. cit.)⁷. Basados en esta aseveración podemos situar los estudios que acreditan las ventajas y beneficios que el bilingüismo aporta al individuo y que residen sobre todo en la creatividad, la flexibilidad cognitiva y un mejor razonamiento analítico, según recogen algunos autores (Bonnot, op. cit, Berk, op.cit. o Clemente, op. cit., por citar algunos) pero, si bien los bilingües pueden llegar a ser incluso más competentes en tareas metalingüísticas, no suelen serlo en la competencia habitual del idioma, es decir, en tareas lingüísticas concretas, cuando están inmersos en una situación de diglosia, precisamente por las condiciones de vida precarias a las que va asociada. Lo que es indudable es que el proceso de potenciar la adquisición de esta segunda lengua pasa, según Ruiz Bikandi (op. cit.), por la participación del niño en intercambios comunicativos de calidad donde la comprensión mutua esté asegurada, junto con la estimulación de la conversación genuina y la selección de temas que susciten su interés, entre otras cuestiones.

1.1.2. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La lectura es la vía principal que utiliza la escuela para transmitir conocimientos e información a sus alumnos. Además, al contrario que la lengua oral, que, como hemos expuesto, es adquirida por los niños

⁶ Entendemos por *adquisición* de la lengua el proceso inconsciente e intuitivo que no precisa una instrucción mientras que el *aprendizaje* se trataría de un proceso consciente en el que se precisa algún grado de instrucción.

⁷ Recientemente algunos estudiosos han incorporado un nuevo concepto en este ámbito: el *semilingüismo* con el que aluden a aquellos individuos que, aunque comparten las características de un bilingüe, no dominan ambas lenguas. Este término podría ser aplicado a los sujetos de habla amazigá integrantes de la muestra ya que tampoco dominan su propia lengua materna porque se encuentran en fase de evolución. Para más información consúltese Fernández Smith, et alii. (2006); Moga Romero y Raha Ahmed (2000) cuyas referencias se encuentran al final de este trabajo.

fundamentalmente en el entorno familiar (aunque en su evolución contribuye el ámbito institucional educativo), la lengua escrita requiere un aprendizaje, por lo que es imprescindible la intervención educativa. Por ello, a lo largo de la historia se ha generado la reflexión y discusión científica sobre la eficacia de propuestas de enseñanza basadas en diferentes metodologías.

Con todas las ventajas e inconvenientes de los diversos enfoques didácticos, el niño consigue aprender a leer, pero, a pesar de ello, seguimos conociendo estudios que atestiguan las cifras bajas de lectores, sobre todo entre los jóvenes. ¿A qué puede ser debido? ¿Qué es lo que falla? La mayoría de los autores apuntan a que no sólo los docentes debemos enseñar a decodificar, sino que es más importante aún llegar a que los niños amen la lectura. Es precisamente esta confluencia la que hace posible que se produzca ese efecto gratificante del placer estético (Gómez-Villaba, 1998). Incluso existe la opinión de que despertar el amor por los libros y la lectura debería ser objetivo fundamental de la escuela en la etapa de Educación Infantil (Boulerice, 2001).

Parece ser que a veces desde la perspectiva de los padres, en el momento en que el niño aprende a leer, con la alegría que esto suscita, se descuida ya inconscientemente el aprendizaje, como si el niño, por sí solo, fuese capaz de descubrir los otros beneficios que conlleva leer un libro (sentir curiosidad por adentrarse en mundos imaginarios, formar la propia personalidad, buscar modelos ideales de identificación, desarrollar el espíritu, etc.), sin contar con la ayuda del adulto (analizados entre otros por De Amo, 2002) . Desde la situación del maestro, la propia dinámica escolar tiende a que el niño lea más para la adquisición de conocimientos que por el puro placer de leer. Sin embargo, ambas actividades, con igual dedicación e importancia, son compromisos de la escuela encomendados por la sociedad (García Padrino, 2001). Aunque la *corresponsabilidad* entre padres y educadores de la que nos habla Quintanal (2006) es un requisito imprescindible para formar un buen lector, la escuela ha de cumplir con el papel de procurar una diversidad metodológica y una riqueza experimental así como el de ser el foro en el cual el niño aprende estrategias para una multiplicidad interpretativa y llegar a la comprensión lectora (Quintanal, 1999; Abril Villalba, 2006).

Si sabemos que en otros aspectos o campos de la vida, el primer contacto que tiene una persona con una experiencia nueva es determinante para formar una actitud hacia ella, de igual modo ocurrirá con el hecho lector (Carril y Caparrós, 2004), por lo que nuestro interés deberá ir más allá de la decodificación gráfica.

En un primer momento, la lectura se centra en el desciframiento e identificación de unos signos impresos, que, en principio, no tienen significado por sí solos y delimitarán la lectura a una mera mecanización. No obstante, este paso básico resulta imprescindible para llegar más tarde a la formación del sentido del mensaje y a su comprensión.

Deriva de ello una cuestión: ¿cuándo comenzar a enseñar a leer? O, al menos, ¿cuándo comenzar con este primer paso básico? Surgió entonces un concepto, el de *madurez lectora* (defendido vehementemente, entre otros por Downing y Thackray, 1974; Montessori, 1994; Dehant y Gilles, 1976; Mialaret, 1972; Sánchez, 1972) y definido como el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño individualmente puede aprender a leer con facilidad y provecho, por lo que daba pie a la intervención ya que el maestro no sólo había de esperar la aparición de los requisitos que propiciaran este momento, sino que debía ejercer un papel activo a fin de lograr la disposición óptima para la lectura. Y se citaban la lateralidad definida y el predominio cerebral, el dominio del espacio, la memoria visual y auditiva, el desarrollo del lenguaje oral, la atención sostenida y la comprensión general como condiciones y factores que favorecían la aparición de ese momento ideal madurativo. Como conclusión general, se dictaminaba que la edad cronológica perfecta y justa para el comienzo del aprendizaje lector había de ser los seis años, ya que iniciar esta actividad con anterioridad estaba abocado al fracaso y postergarla podía no resultar significativo.

Frente a esta posición ampliamente difundida y plenamente superada de que todo aprendizaje de la lectura suponía la presencia de prerrequisitos madurativos para darse con eficacia, se alzaron voces (Cohen, 1980 y 1983; Escoriza, 1986; Garton y Pratt, 1991; Ferreiro y Gómez, 1982; Teberosky,

1992, entre otros) reclamando un aprendizaje precoz ya que el concepto de *madurez lectora* no ha resultado determinante ni necesario para acometer tal enseñanza con rotundo éxito. Según Carril y Caparrós (op. cit.), el antiguo axioma de *madurar para aprender* ha sido sustituido por el de *aprender para madurar* en el que convergen otros muchos factores igualmente importantes y trascendentales.

A partir de este momento se concibe la lectura como una actividad cerebral de rango idéntico a la visión o a la audición. Partiendo de la idea de que el cerebro se desarrolla de manera explosivo-descendente, se propone un aprendizaje lector a corta edad propiciado por la avidez del niño y la mayor plasticidad y adaptabilidad de su cerebro (Doman y Doman, 1997 aseguran que incluso puede darse a los dos años de edad).

Estos mismos autores descartan mitos relativos a que los niños que comienzan a leer muy pronto se aburrirán en primaria o tendrán problemas de aprendizaje o de lectura o sufrirán mucha tensión; muy al contrario, este aprendizaje acelera los procesos de maduración y potencia el desarrollo infantil general. Concluyen con la tesis probada de que los niños no aprenden a leer antes no porque no puedan, sino por lo complejo de los métodos y por la falta de consideración de otros aspectos implicados tales como las experiencias previas, la variedad de oportunidades presentada para ejercitar capacidades, el nivel cultural de la familia, etc.

Una vez despejada esta incógnita, la siguiente duda docente es cómo llevar a cabo esta enseñanza. Para ello se dilucidan métodos que, en general, pueden clasificarse en sintéticos o analíticos, aunque reciben otros nombres similares, como el de *marcha sintética* o *analítica*, métodos ascendentes o descendentes o, según la denominación anglosajona, métodos *bottom up* o *top-down*. Aunque distintos autores los han subdividido aplicándoles matices diferenciadores (desde Guillaume, a finales del siglo XIX hasta Bellenger o Molina, más recientemente), seguiremos la agrupación general que hemos enunciado.

Los métodos sintéticos comienzan por el estudio de los signos o de los sonidos elementales hasta alcanzar la palabra y se denominan así en razón

del trabajo psicológico que necesita el niño para el acto de la lectura: una labor de síntesis. En la vía contraria se sitúan los métodos analíticos, que parten de los signos escritos complejos (palabras, frases o texto) para, finalmente según esos agrupamientos, llegar a la denominación de sus partes o a las sonoridades de sus sílabas. En este caso, el trabajo psicológico que realiza el niño es una labor de análisis.

Ambos tipos de métodos presentan ventajas e inconvenientes. Así, los métodos sintéticos aseguran la exactitud lectora en cuanto a desciframiento y pronunciación y facilitan las posibilidades lectoras una vez reconocidas las letras, al combinarlas; además, es fácil su programación sistemática. Sin embargo, no tienen en cuenta la comprensión y la significación de lo que se lee y pueden provocar una respuesta tediosa en los niños ya que se abusa de las repeticiones, con la pertinente desmotivación.

En los métodos analíticos, sí se consigue estimular el interés y fomentar la motivación significativa, ya que se favorece la comprensión y se tienen en cuenta las necesidades vitales del niño y su realidad, además de trabajar siempre sobre palabras que se conocen, pero se corre el riesgo de la inexactitud lectora y escribana ya que la percepción global puede obstaculizar la separación de los elementos de la frase o de la palabra.

Como vemos, ambos tipos presentan puntos fuertes y débiles; también unos y otros tienen defensores y detractores que basan sus opiniones en estudios e investigaciones prácticas (recordemos el análisis exhaustivo de Pérez González y Gómez-Villalba en 2003 o el estudio longitudinal de Foucambert en 2001 respecto a los métodos sintéticos en contraposición con la apología de los métodos globales o analíticos de Merino Merino en 1997). Hace mucho tiempo que esta discusión quedó zanjada en nuestro país, dada la transparencia fonética de nuestra lengua aunque la polémica se mantenga en países como Francia⁸ u otros como los de habla inglesa, sobre todo en Estados Unidos. En el aula, nuevamente, el maestro con su pericia es el que

⁸ Sobre la actualidad de esta polémica en el país galo, nos remitimos al dossier recientemente publicado por Antonio Mendoza (2006), cuyas referencias bibliográficas aparecen al final de este trabajo, en el que recoge los documentos virtuales que dirige el *Ministère d'Éducation Nationale* al profesorado de Educación Infantil y de Primaria y que constituyen una revisión de los métodos de lectura así como una valoración documentada proponiendo los métodos grafofonológicos en detrimento de los globales por los beneficios que aportan los primeros frente a los segundos.

tiende a realizar una labor ecléctica en este sentido para potenciar elementos positivos y subsanar las carencias.

Hay también unanimidad al admitir que en la lectura se activan determinadas destrezas personales a las que se las denomina procesos o subprocesos: el perceptivo, el léxico, el sintáctico y el semántico (ampliamente estudiados por Hall, 1991; Navarro, 1991; Cairney, 1992; Cabrera, Donoso y Marín, 1994, Cuetos Vega, 1994, etc.) y al que algunos autores añaden el memorístico (Carril y Caparrós, op. cit., por ejemplo). En los métodos de lectura que acabamos de describir se potencian aunque en distinta medida según el carácter que tenga cada uno.

En el **proceso perceptivo** se incluye todo lo recogido y analizado a través de los sentidos.

En el **proceso léxico** se alude a todo lo referente a los signos gráficos y su relación con el significado y los sonidos. En este procesamiento léxico, se entiende que existe una especie de almacén mental en el que están representadas todas las palabras que conoce el sujeto ortográficamente y al cual recurre el lector tras haber percibido la palabra en cuestión por medios visuales (o táctiles, en el caso de los invidentes) para buscar su contenido semántico. O bien puede el lector intentar corresponder fonológicamente el grafema con el fonema específico que ha percibido auditivamente y luego hallar su contenido semántico.

En el léxico visual, es decir, aquél que es reconocido por la ruta visual, es necesario tener en cuenta el sistema semántico, ya que el léxico nos permite identificar las palabras pero no nos indica a qué concepto representan y esto es labor del sistema semántico que está organizado por categorías. Sin embargo, a veces conocemos el concepto pero no nos evoca la palabra a la que corresponde. Por ello la ruta fonológica debe ser también considerada. Esta ruta implica la conversión del grafema en fonema, el análisis de los grafemas, la asignación de fonemas y la unión de fonemas. El léxico auditivo permite que la información recibida del exterior active los fonemas. Se trata de creer en la existencia de un almacén de pronunciamiento que retiene las informaciones procedentes del léxico fonológico y del sistema de conversión grafema-fonema.

El **procesamiento sintáctico** se basa en la asignación de etiquetas correspondientes a distintas áreas de palabras que componen la oración, en la especificación de las relaciones existentes entre estos componentes y en la construcción de la estructura correspondiente mediante el ordenamiento jerárquico de dichos componentes. Las estrategias para el procesamiento sintáctico pueden ser el orden de las palabras, las palabras funcionales, el significado de las palabras y los signos de puntuación.

Según Mitchell (citado por Cuetos Vega, op. cit.), existirían dos estadios en la lengua castellana: por un lado el analizador sintáctico, que construye una estructura sintáctica provisional, basándose en claves gramaticales (orden, categoría gramatical y signos de puntuación) y por otro, la comprobación de esta estructura mediante la información semántica y pragmática.

Respecto al **procesamiento semántico**, se trata de extraer el significado de la oración e integrarlo con el resto de los conocimientos del lector. Esta integración se produce dando una información conocida por el lector, que activará el proceso de comprensión lectora y la información nueva. Ésta se adapta a los esquemas, es decir, a esos grandes bloques de conocimientos que el lector posee.

En el **proceso memorístico** se hace referencia a los tipos de memoria que se utilizan en la lectura; la visual o icónica y la auditiva o acústica o ecoica, por un lado, por medio de las cuales se guarda la imagen de la palabra y se procesa el sonido que la representa; y, por otro lado, la memoria a corto plazo y la operativa, por medio de las cuales retenemos la información que vamos obteniendo en la lectura para asociarla con los conocimientos previos y organizar la comprensión.

Sin embargo, nos adherimos a la opinión de Fons (2005) cuando comenta que, a pesar de que los diferentes métodos han demostrado ser buenos para enseñar a leer y escribir, realmente muy pocos se han mostrado eficaces para crear lectores y escritores. ¿Qué ocurre, pues?

Leer es algo más que descifrar u oralizar ya que es una actividad cognitiva con otros procesos implicados. Para algunos autores, *leer* es otorgar significado a unos signos gráficos (Cuetos, 1990; Foucambert, 1989); para otros, es formar sentidos o construir nuevos sentidos relacionando los símbolos escritos con otros conceptos que ya posee el lector (Carril y Caparrós, op. cit.) e incluso juzgarlos y valorarlos (Lebrero y Lebrero, 2001) y para otros *leer* es comprender el mensaje (Alonso y Mateos, 1985; Carvajal y Ramos, 1999; Gratiot-Alphandéry, 1985 o Solé, 1992). Reproducimos una cita muy ilustrativa de Garrido:

Lo que hace falta para que un niño –o un adulto- llegue a ser un lector de verdad es ayudarlo a descubrir que la lectura de libros y la costumbre de escribir están relacionadas con la lectura y la transformación del mundo, y pueden tener un sentido profundo para su vida. Por eso no tiene objeto descomponer la lectura en sus destrezas mecánicas, tal como suele suceder en la enseñanza diaria (...) Cuando la atención se concentra en estos aspectos secundarios y no en la comprensión del texto, se dificulta la formación del lector, pues se fragmenta la lectura, se le restan significado y sentido, se entorpece su comprensión e, *ipso facto*, la oportunidad de disfrutarla. A nada conviene que esté más atento un lector que a construir la comprensión de lo que lee. La clave para aprovechar y gozar sus lecturas es comprender: sumar significado y sentido, sentimiento y reflexión. (2004: 48)

Llegamos así a otro concepto: el de *comprensión lectora*, ya que, como bien dice este profesor mexicano “enseñar a leer no es lo mismo que formar lectores”. La lectura entendida como proceso de comprensión ha sido analizada por diferentes autores (Alonso y Mateos, op. cit; Adams, 1990; Alonso Tapia, 1997, entre otros) que presentan tres modelos de procesamiento: ascendente, descendente e interactivo que establecen conexión con los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectura. El primero entiende la lectura como un proceso ascendente en el que se reconocen, mediante la discriminación visual, los patrones gráficos más simples hasta los más complejos asignándoles, coetáneamente, un significado, pero no se tiene en cuenta el conocimiento previo que el lector posee al enfrentarse a un texto que constituye una fuente de información valiosa y que acelera la comprensión del mismo.

Para subsanar esta deficiencia se recurre a considerar la lectura como proceso descendente en el que el acto de leer implicaría no tanto la percepción secuencial de una serie de elementos, cuanto la puesta en funcionamiento de unos conocimientos semánticos y sintácticos previos del lector que facilitarían que éste se anticipara al contenido del texto. Sin embargo, centrar todo el éxito de un lector competente en este tipo de recurso es demasiado arriesgado.

De nuevo, la solución se presenta a través de un modelo que combina ambas teorías: el de la lectura como proceso interactivo que se basa en que la comprensión del texto depende de los datos extraídos de éste, de los conocimientos previos que posee el lector así como de su capacidad para relacionarlos con aquéllos y de las actividades que él realice durante la lectura.

Se abre un debate en el que los distintos autores sugieren propuestas para especificar los aspectos que intervienen en la lectura, ya que ahora el lector se convierte en un participante activo. De la capacidad de procesar la información y de los límites que se tenga, así como de otros procesos de carácter cognitivo, lingüístico, psicológico, informativo, perceptivo e incluso antropológico, dependerá la comprensión que se haga del texto (Puente, 1991).

La comprensión lectora resulta ser, por tanto, un proceso que elabora el lector en interacción con el texto en relación con la decodificación y las experiencias acumuladas. Hay que entender cómo el autor estructura y organiza las ideas del texto y cómo se relacionan éstas y la información del texto con otras que estarán almacenadas en la memoria del lector. Por tanto, en este proceso de elaboración del significado, aprenderemos a distinguir las ideas relevantes del texto y las relacionaremos con las ya existentes en nuestra mente.

Si lo primero que se deduce de este concepto es que se trata de un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo, estaremos hablando de la necesidad de enseñar unas *habilidades* de comprensión (Gómez-Villalba et alii, 2000). Y ¿qué se entiende por habilidad? La habilidad es una aptitud

adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad, por lo que mejora el rendimiento del alumno (Cooper, 1990). Vallés Arándiga lo manifiesta de la siguiente forma:

En la base de todo este reto se encuentra la necesidad de adquirir una serie de *habilidades lectoras* que permitan al individuo captar la información gráfica, procesarla (comprenderla) y expresarla. Y para lograr esto deben desarrollarse las habilidades perceptivas (visuales y/ o hápticas en el caso de utilizar códigos lectores de relieve-braille) que aseguren la fiabilidad de la información que se lee. Hace falta también dotar al sujeto de las estrategias y/ o procedimientos de análisis- síntesis de la información (comprensión de lo que se lee) y, finalmente, guardar (memoria) y/ o expresar el producto elaborado en forma de opiniones, resúmenes, esquemas, síntesis, ampliaciones, etc. (1991:17)

Para empezar, parece evidente, tras lo expuesto hasta ahora, que el componente léxico, semántico, morfológico y sintáctico deben estar presentes en una correcta lectura, por el simple hecho de que aumentaremos y favoreceremos los conocimientos y la comprensión al leer (Sanz, 2001), por lo que serán destrezas que habrá que trabajar. Éstas son clasificadas por Johnston (1989) como “habilidades inferiores” pero coincide con otros autores en que hay más habilidades implicadas.

Somos de la misma opinión que Carril y Caparrós (op. cit.) cuando exponen que en la práctica del aula el maestro intenta que el niño consiga una lectura óptima atravesando varios niveles: el primero de los cuales es el desciframiento, el segundo la comprensión seguido de la interpretación, para llegar, finalmente, a la perfección lectora (entendiendo ésta de forma relativa, pues el proceso dura toda la vida). De esta manera, el lector se convierte en un agente activo cuyo papel fundamental será el de establecer conexiones lógicas entre las ideas del texto y entre éstas y las que él ya posee y establecer inferencias sobre lo que lee, ayudado de su experiencia anterior, como si de una situación de resolución de problemas se tratara.

Efectivamente, esos conocimientos previos y esas inferencias que es necesario realizar no sólo se refieren a los elementos puramente lingüísticos (por ejemplo, descartar en una situación de polisemia los significados no apropiados) sino también relacionados con el contenido (como indican las

investigaciones de Trabasso, 1984) al igual que se procede con la lectura de un cómic en el que los episodios de elipsis narrativa han de ser completados por el propio lector.

Pero aún se precisa establecer inferencias basadas en los conocimientos previos en otro nivel, en este caso referidas a la intencionalidad de la lectura y al tipo de texto. En esta línea, Trabasso (op.cit) realizaron una investigación en la que comprobaron que los niños comprendían mejor los relatos que se les narraban cuando tenían información precisa sobre las metas perseguidas por el protagonista, pues las inferencias realizadas, a tenor con los conocimientos previos removidos, eran más acertadas.

En este mismo sentido, otras investigaciones han demostrado que si los niños conocen, aunque sea intuitivamente, la estructura de un determinado tipo de texto y se les presenta un relato bien construido, las expectativas creadas influyen positivamente acelerando la comprensión del mismo (Stein y Glenn, 1979).

Se deduce de todo esto que, al aportar su propia experiencia, distintos lectores ante un mismo texto podrán interpretar de distinta manera el significado de dicho texto. El significado estará influido por el lector, el texto y los factores contextuales. Por otra parte, la forma del texto influirá también, ya que según sea generará distintas expectativas, objetivos y exigencias. El lector comenzará con la búsqueda del significado y escogerá muestras de información y conocimientos textuales y contextuales, construyendo su propio significado textual. El contexto en el que el lector se sitúe influirá también en el significado dado a un texto, ya que los lectores pertenecen al tipo de personas que se forman en su propio contexto social y es indudable que todo texto se escribe en un contexto específico. (Cairney, op.cit.). Abril Villalba (2004) lo explica brillantemente diferenciando dos conceptos: significado e interpretación. El primero deriva del texto y es singular y propio del mismo y la segunda surge de la relación entre el texto y sus perceptores con sus características individuales, por lo que está llamada a la pluralidad y variedad.

En el aula esta respuesta del lector será importante porque no sólo es una consecuencia natural de la lectura que la enriquece y no debería suprimirse, sino que también nos ayuda a reevaluar la experiencia de un texto y resulta esencial para construir un fundamento literario común, tanto para los niños como para los adultos. También servirá a los primeros para aprender por la participación en las distintas respuestas y al maestro para hacer juicios y previsiones sobre los procesos de lectura de sus alumnos.

Nos parece muy ilustrativa, aunque lejana en el tiempo y superada por numerosos trabajos posteriores la apuesta de Cooper (op.cit.) que organiza las habilidades implicadas en el proceso de comprensión lectora en habilidades de vocabulario, habilidades de identificación de la información relevante en un texto mediante los detalles narrativos que en él aparecen (principalmente de causa-efecto y temporales), habilidades para relacionar el texto y las experiencias previas personales por medio de inferencias y lectura crítica señala la influencia que ejerce en todas ellas la habilidad de expresión oral del sujeto (ya que el alumno que tenga un lenguaje oral limitado o bases idiomáticas distintas tendrá dificultades en la comprensión lectora), así como su actitud y estado físico y afectivo general. Estas mismas habilidades son denominadas por Garrido (op. cit.) “mecanismos de lectura” y las sintetiza en siete acciones: muestrear, memorizar, imaginar, predecir o anticipar, inferir o deducir, confirmar y corregir y aprovechar la información no sensorial.

Todo esto lleva a establecer tipos o niveles de comprensión lectora que se corresponden, de forma escalonada, a una mayor profundización de la lectura y están en consonancia con la idea de Carril y Caparrós (op. cit.) expuesta unos párrafos atrás y que ya enunciaban Cooper (op. cit.) y Vallés Arandiga (op.cit.): la *comprensión literal, interpretativa, evaluativa o crítica*.

La **comprensión literal** implica el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparecen en el texto, esto es, repetición de las ideas principales, detalles y secuencias de los acontecimientos. La **comprensión interpretativa** supone atribuir significados al extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo del

alumno. Se trata de un proceso para que el lector participe de forma activa en la elaboración del significado de ese texto y la forma de hacerlo es extraer la información relevante del relato y relacionarla con la que él ya posee. A raíz de ello, el alumno puede realizar una **comprensión evaluativa o crítica** cuando forme juicios propios y exprese opiniones personales sobre el contenido del texto.

Vallés Arándiga (op.cit.) establece dos niveles más de comprensión lectora: la **apreciativa**, en la que el lector expresa su afectación hacia el texto y la **metacomprensión**, en la que mediante autoanálisis, el alumno controla el propio proceso de comprensión lectora analizando los recursos que ha puesto en juego, los fallos cometidos, etc. Estos pasos del individuo hacia la lectura son inalcanzables en Educación Infantil.

En la enseñanza de la comprensión lectora la discusión fundamental se plantea entre los partidarios de la enseñanza implícita, no reflexiva, y los de la enseñanza explícita, que supone una operación más consciente y funcional. Ambas se apoyan en principios psicológicos cognitivistas y conductistas, respectivamente. Para los primeros la comprensión lectora no es un conjunto de habilidades, sino un proceso a través del cual el lector construye el significado, frente a los segundos que consideran que la competencia literaria se basa en unas habilidades que pueden adquirirse por medio de ciertas estrategias de comprensión que guíen a los alumnos.

Las habilidades o destrezas implicadas en estos niveles habrán de ser ejercitadas en el aula, no sólo porque favorecen la formación de un lector competente, sino porque, de haber deficiencias o dificultades en alguna de ellas, ha de ser subsanado el problema pues, de lo contrario puede ocasionar el fracaso lector, escolar e incluso personal (Puente, op. cit.). Los datos aportados por el National Assessment of Educational Progress (1982, citado por Cooper y más recientemente por Gómez-Villalba et alii, op.cit.) revelan que los alumnos consiguen resultados muy loables en comprensión literal en detrimento de la inferencial y la crítica y que los docentes dedican más tiempo en practicar aquélla que estas últimas por lo que es necesaria la incorporación o incidencia de estas habilidades en la actividad docente (Cooper, op. cit.)

La diferencia, según Cairney (op. cit.) entre las estrategias que ahora se plantean y las de otros enfoques tradicionales queda patente, ya que son estrategias que ayudan a los lectores a crear significados cuando se ocupan de los textos, exigen a los alumnos la construcción de una comprensión coherente del texto entero, estimulan la utilización de otras formas de construir significados (como escribir, dibujar, representar en forma teatral, etc.), permiten que los lectores aprendan de los demás, poniendo en común los significados creados de sus lecturas y estimulan a los lectores a utilizar un pensamiento abductivo, formulando hipótesis a medida que leen.

Por ello, es preciso promover y estimular diversas respuestas, al contrario que en el enfoque tradicional donde se requería una respuesta única que se consideraba la correcta; es necesario instar al niño para que descubra anomalías en lo que lee y formule hipótesis, cuando antes, en el mejor de los casos, se indicaba una hipótesis para que el niño la comprobara, aunque a menudo sólo requería la búsqueda en el texto; es menester permitir a los lectores que compartan sus respuestas y aprendan de los demás, mientras que antes la lectura con frecuencia se realizaba como actividad individual, sin puesta en común; hace falta animar a los lectores a que reformulen sus hipótesis como parte del proceso de lectura, a diferencia de otros tiempos en que se proporcionaban pocas oportunidades para esta reformulación de hipótesis, porque a menudo la tarea seguía inmediatamente después de la lectura; finalmente hoy se tiende a estimular a los lectores a que se centren en grandes porciones de texto (y a menudo en el texto completo), mientras que antes se solían centrar en pequeñas porciones de texto y, a veces, en una sola oración.

En este sentido es crucial la labor realizada por *The National Reading Panel* (NRP) surgido en 1998 y presentado en Norteamérica en 2000 tras los resultados alarmantemente pesimistas que arrojó el Test Nacional que valora el aprendizaje de los niños presentados en 1994 y 1996 por *The National Assessment of Educational Progress*. El NRP analiza los estudios realizados sobre lectura y evalúa la eficacia de los distintos enfoques empleados para

enseñar a los niños a leer. De todas las cuestiones sobre las que trabaja, resulta especialmente interesante para nosotros la que atañe a la comprensión lectora. Se basa en la idea que hemos expuesto de que la lectura es un proceso cognitivo que integra complejas habilidades que han de ser explícitamente enseñadas y determina que este proceso está sostenido por tres pilares: la enseñanza del vocabulario, la enseñanza de la comprensión y la preparación del profesor para instruir en estas estrategias de comprensión.

La importancia que el NRP concede al vocabulario radica en que es fundamental el procesamiento de palabras individuales para llegar al entendimiento de unidades más grandes, y por ende, a la comprensión del texto. Sobre esto, propone una enseñanza implícita pero también explícita del mismo. La primera se consigue enfrentando al alumno a contextos diversos de lenguaje oral y escrito y la segunda mediante actividades debidamente planificadas.

En cuanto a la comprensión lectora, el NRP concibe el texto como una estructura potencial que ha de ser actualizada por el lector por lo que depende tanto de su propósito de lectura como de su papel activo, ya que habrá de reconocer hechos para relacionarlos entre sí y con su propio conocimiento previo, construir significados y formar representaciones con esos significados para añadirlos a su memoria.

Al ser extremadamente complicado todo este proceso, de nuevo el NRP propone que el profesor enseñe no sólo estrategias cognitivas específicas, sino también a razonar y a autorregular la lectura mediante la conciencia metacognitiva, el aprendizaje cooperativo, los organizadores gráficos, la escucha atenta, la representación mental, la enseñanza mnemotécnica, la enseñanza de estrategias múltiples, el conocimiento previo, la enseñanza psicolingüística, las respuestas a preguntas, la generación de preguntas, la estructura del relato y la síntesis.

El NRP no niega la posibilidad de que los alumnos puedan llegar a desarrollar la comprensión lectora de manera implícita o de forma intuitiva

pero subraya que al hacerlo explícitamente con actividades planificadas a tal fin, no sólo se mejorará esta comprensión lectora, sino también se podrá promover la metacognición, el pensamiento estratégico y el aprendizaje independiente y mucho más motivador.

Aunque todas estas conclusiones y propuestas están dirigidas a los alumnos de Educación Primaria, pueden también aplicarse a la etapa de Educación Infantil, ya que es posible una enseñanza explícita de vocabulario, de sintaxis y de habilidades de comprensión lectora mediante el empleo, por parte de los maestros que imparten docencia en este nivel, de un programa de intervención sistemática en donde se incluyan actividades antes, durante y después de la lectura. Pero aún queda una singularidad más: en los alumnos que integran este ciclo la enseñanza será explícita mientras que el aprendizaje será implícito, permitiendo la combinación de ambas modalidades. Aunque López Valero y Encabo Fernández (2001) creen que a partir de los cinco años comienza el desarrollo de habilidades metalingüísticas (concretamente las metafonológicas, metasintácticas y metaléxicas), éstas son aún insuficientes para llegar a la conciencia metacognitiva por la cual los sujetos por sí solos deciden qué estrategia emplear en caso de dificultad lectora y resolver de forma autónoma los propios problemas. No obstante, con esta metodología a cuya defensa nos unimos, sientan las bases para lograrlo en un futuro inmediato.

1.1. EL ÁLBUM ILUSTRADO Y LA LECTURA DE IMÁGENES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Partiendo del binomio *decodificación- comprensión* que supone un axioma irrefutable e indisoluble para formar un lector competente, se suscita un interrogante: ¿cómo acometer esta tarea en la etapa de Educación Infantil? ¿Qué recursos serán los más propicios y adecuados?

Compartimos la opinión de Gárate (1992) cuando afirma que los procesos psicológicos subyacentes a la comprensión de la narrativa son

mucho menos complejos que los subyacentes a la comprensión de textos expositivos o de cualquier otra índole. Sin embargo esto no es obstáculo para que puedan trabajarse en el aula desde la etapa de Educación Infantil diferentes tipos de textos tanto orales como escritos pues ello permitirá iniciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y, por ende, la utilización de las funciones sociales del lenguaje (De Amo y Ruiz, 2006). Para que esto sea posible, sin duda, se requiere el conocimiento, por parte del maestro, de los rasgos que caracterizan los diferentes tipos de textos, marcadores o conectores más usuales, etc.⁹

Si bien es cierto que el conocimiento al que apela el material de un relato o de un cuento, en gran medida es un conocimiento del mundo disponible para el niño, con el que está relativamente familiarizado, por lo que puede inferir y llenar los vacíos de la secuencia de sucesos que el cuento narra, con cierta guía y orientación. Por otra parte, la organización temporal del cuento puede ser reconocible ya que también es similar a la que él mismo experimenta cada jornada. Todo ello propiciará la posibilidad de elaborar hipótesis que luego verificará, la conexión de la información que contiene el texto con sus conocimientos previos..., en definitiva, podrá estar en disposición de establecer una empatía con la literatura infantil (Martos Núñez, 2004). Para De Amo y Ruiz (op. cit.) el texto narrativo se convierte en un recurso para el aprendizaje del lenguaje escrito porque éste es, a su vez, un proceso social de construcción en el que influyen las experiencias lingüísticas, metalingüísticas, comunicativas y del conocimiento de nuestro entorno. Este proceso se ve favorecido cuando se le presentan al niño propuestas didácticas en las que se incluye la lectura de cuentos y actividades derivadas de ella. Algo parecido ocurre con la descripción, inmersa a veces en el propio texto narrativo, mediante la cual es posible trabajar contenidos léxicos, semánticos, morfológicos (principalmente tiempos y aspectos verbales, así como profusión de adjetivos) y sintácticos.

Por otro lado, la experiencia de los niños con los cuentos es vasta y prácticamente generalizada, pues los primeros contactos se establecen

⁹ Nos remitimos a las respectivas presentaciones de estos rasgos hechas por De Amo (op. cit.) y González Las (1999) por la concisión y claridad que las caracteriza.

siempre con una lectura oral hecha por la madre y el entorno familiar más cercano, con anterioridad a la escolarización, para convertirse en una lectura compartida en el aula, cuyo principal emisor es el propio maestro. Y debe ser así porque la escuela, como institución, no sólo ha de continuar esta importante labor en la formación lectora y literaria de los primeros años, sino que, además, constituirá una compensación para aquéllos que proceden de medios menos favorecidos o en los que se carece de este hábito. Por tanto, el niño se habitúa mediante esta práctica continuada al esquema narrativo, circunstancia favorecedora para la comprensión del texto, como hemos venido exponiendo.

A ello hay que sumar que la literatura es una herramienta básica en la formación de los niños desde la Educación Infantil. Es una necesidad antropológica, como han llamado algunos autores (Colomer, 1990; Sánchez Corral, 2004) que se manifiesta ya a temprana edad. La manera en la que los libros ayudan a los niños a entender el mundo y a formar la base de sus competencias literarias ha sido un tema muy tratado desde diversas perspectivas. Por agrupar las aportaciones de los distintos autores de algún modo, diremos que influye en los niños desde un punto de vista cognoscitivo, psicológico y emocional.

Desde la perspectiva de los conocimientos, los libros enriquecen el vocabulario y mejoran la elocución y la expresión (Aller et alii, 2001, Aller, 2004) amén de otras capacidades comunicativas (aunque algunos autores como Sánchez Corral, op.cit.; Gómez-Villalba, op. cit.; Núñez, 2002 o Abril Villalba et alii, op. cit. nos advierten para no caer en el error de instrumentalizar la literatura para la consecución de otros fines) y, evidentemente, al trabajar con textos elaborados modélicamente (sugerencia de Greimas, apoyada por los preceptos de la Lingüística del Texto)¹⁰, el niño intuye, de una manera incipiente, el sentido estético del lenguaje. Tanto es así que Colomer cree que esta justificación teórica favoreció en un momento determinado la sustitución de las antiguas cartillas de lectura por los cuentos infantiles. Lo comprobamos en sus mismas palabras:

¹⁰ Análisis recogido por Borda Crespo, I. (2002).

(...) la reivindicación del folklore y la investigación psicolingüística potenciaron la entrada de la literatura infantil en los primeros niveles de escolaridad. La investigación sobre lectura cambió también el aprendizaje escolar promocionando la presencia de libros de ficción a lo largo de todas las etapas educativas. Durante la década de los ochenta, la didáctica de la literatura empezó a articular los avances de la teoría literaria y la reflexión psicopedagógica para saber qué debe enseñarse, a partir de qué textos y a través de qué actividades. Los estudios de literatura infantil y la didáctica de la literatura han coincidido aquí en un espacio común, ya que desde ambos campos interesa saber qué libros “enseñan a leer” y qué prácticas de difusión de los libros o de aprendizaje escolar permiten progresar a los niños y niñas en la interpretación de las obras literarias. (1990: 127).

Por otro lado, en esta toma de contacto el niño aprenderá a relacionar, asociar y a intertextualizar.¹¹ Y, si el trabajo es constante y de calidad, logrará afianzar los cimientos de una educación literaria entendida en su sentido más actual tal y como indican Colomer (1991) y Borda (2002) como la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y el texto en el acto concreto de la lectura (nexos causales y causas inherentes de las acciones, construcción de conocimientos sobre la narración literaria y sus esquemas, etc.), sin obviar, por supuesto, el bagaje cultural que adquiere el sujeto. Se trata, como muy bien observa Marisa Bortolussi (1985) y recoge García Rivera (2004), de que el niño sea no sólo *destinatario*, sino *receptor*, es decir, que se apropie del mensaje que se transmite en la obra.

Psicológicamente, la línea iniciada por Bettelheim (1981) sobre el análisis de los cuentos de hadas ha sido extrapolada al resto de cuentos destinados a estas edades. De esta forma, se estima que la literatura infantil ayuda al niño a comprender los problemas de la humanidad, muestra un aprendizaje sobre las soluciones correctas a las dificultades de cualquier

¹¹ El concepto de *intertextualidad* nace en los años 60, siendo retomado por la Estética de la recepción. El profesor A. Mendoza lo ha estudiado exhaustivamente, bajo el palio de la literatura comparada, relacionándolo con otro concepto, el de *lector competente*, que, aplicado a la literatura infantil y a la animación lectora significa que el lector no debe hacer una interpretación lineal del mensaje sino una lectura vertical o paradigmática mediante la cual poder establecer relación con otras referencias habidas en el propio texto o en otros con los que guarde afinidad (García Rivera, op. cit.).

sociedad, siempre al alcance de la comprensión infantil, pone orden en su interior, hace que el niño aprehenda una normativa moral no con leyes abstractas, sino tangibles, ofrece soluciones temporales y permanentes a las dificultades apremiantes, aporta importantes mensajes al consciente, preconsciente e inconsciente, ayuda a dominar los problemas psicológicos del crecimiento, a través de las imágenes que le sugiere la estructura del cuento organiza el niño sus propios ensueños, a la vez que lo enfrenta con los conflictos humanos básicos enseñándole que la lucha contra las adversidades de la vida es inevitable y no puede eludirse, le descubre que en la vida coexisten conceptos en permanente dualidad, presenta unos personajes como modelos para seguir, corrobora que no hay ventajas sociales para triunfar y enseña que no hay que buscar la felicidad eterna sino aprender a ser feliz cuando se ha alcanzado lo que se pretendía en esos momentos o en ese aspecto.

En definitiva, el cuento alimenta el alma de los niños, actuando como segunda alma (como lo declaraba ya De Echebarne en 1962), presentándoles la verdad a través de imágenes referidas a la ley moral para ser asimiladas a modo de herencia natural de las civilizaciones o formas de existencia anterior, o bien, presentando los hechos para ser enjuiciados por los propios niños según una moral intuitivamente aprendida.

Desde el tercer ámbito que hemos establecido, el punto de vista emocional, el libro provoca en el niño la combinación de experiencias reales con el desarrollo de la creatividad, de la imaginación y de la fantasía. La lectura en el niño consiste en actuar sobre la realidad por medio de lo imaginario y, al contrario que para el adulto, no supone una evasión del mundo en el que vive, sino, fundamentalmente, una búsqueda de placer y de constantes descubrimientos (Gratiot-Alphandéry, op. cit.). Las emociones sentidas en el transcurso de la lectura contribuyen a formar su personalidad. También le facilita el acceso a lo que Colomer (op. cit.) denomina el “imaginario colectivo”.

En esta misma línea, la lectura se convierte en un medio de socialización eficaz del que el niño no debe prescindir y que es necesario para su completa evolución, ya que le permite adoptar variados papeles, averiguar distintos comportamientos y adquirir valores sociales que le son transmitidos a través de este medio, de forma intencionada e implícita.

Tampoco puede olvidarse, dentro de este aspecto emocional, la dimensión ética que adquiere la literatura infantil, es decir, el modelo que supone en cuanto a valores y conductas morales aceptables y que son transmitidas más allá de lo que en el aula o en la familia puede llegar a hacerse (Martos Núñez, op. cit.).

Cuanto más relatos escuchen contar los niños, con más rapidez y eficacia se activarán todos estos procesos. La narración o la lectura en voz alta de una maestra en su aula resultan más instructivas que cualquier versión de dibujos animados a propósito del mismo cuento, pues da la oportunidad de expresarse. Pero cuando hablamos de este tipo de "lectura" no nos referimos sólo a la decodificación en voz alta, sino al hecho de "narrar" un cuento que implica unas condiciones de dramatización, interpretación, espontaneidad e impregnación de la personalidad por parte del interlocutor, que convierten al relato en algo único, como han defendido Bryand (1983) o Roswan (1997) entre otros.

Ya sabemos, pues, que los primeros contactos con la literatura se producen a través de formas orales, pero desde hace unos años los libros para niños que aún no saben leer son una realidad bien consolidada, que la producción editorial actual y la ampliación del sistema educativo, que abarca edades más tempranas, han permitido su entrada en las aulas. Ello suscita, de nuevo, el planteamiento de otro problema: ¿qué tipo de libro es el más adecuado?

Majó (1989) afirma que, aunque no sepan leer, los niños sienten el deseo o la necesidad de encontrarse a solas con un libro y mirar sus imágenes, lo cual les produce emoción, reflexión, contemplación y recreación

de la historia. A esta opinión, que subrayamos, añadimos que se comportan de la misma forma si el cuento les ha sido relatado y ha despertado en ellos interés. Pero, ¿y en el mismo momento en el que se les narra una historia? ¿De qué punto de referencia se sirven para seguirla? Indudablemente, la imagen es la respuesta ya que el niño no lector mira la imagen de la ilustración porque es la única que tiene algún sentido para él, como siempre ha explicado, entre otros, Escarpit¹² y que sigue corroborando en esta cita:

Es cierto que ha sido anterior a la palabra en muchas civilizaciones. Y también es anterior a la palabra para el niño que no sabe leer, tanto si se trata de la imagen de un texto- ya que la palabra es a su vez imagen-, como si trata de una imagen pictórica. Y, por otra parte, la imagen es simultánea a la palabra oída en el momento de la lectura compartida con el adulto. Para el niño, la palabra sólo pasa al primer lugar cuando accede al aprendizaje de la lectura. En efecto, las dificultades de este aprendizaje hacen que cobre preponderancia la palabra escrita y su significado, en detrimento de la imagen gráfica y pictórica, de la ilustración, que se caracteriza por la inmediatez de su recepción. El sistema de la escritura “mata” al sistema gráfico y pictórico hasta entonces predominante (2000: 32).

Basado en esta idea de la imagen anterior a la palabra, surge en los años sesenta un tipo de libro destinado a un público no lector aún, denominado *álbum ilustrado* o *libro ilustrado* o *picture book*, aunque realmente no es hasta los ochenta cuando cobra importancia por parte de la crítica y aparecen los primeros análisis para caracterizarlos y estudiar sus efectos, llegando hoy en día a configurar todo un género por sí solo en opinión de algunos especialistas como Durán (2006).

Varias han sido las definiciones que se han dado en la bibliografía del área sobre el álbum ilustrado por parte tanto de escritores o estudiosos como de ilustradores tradicionales o pertenecientes a las últimas generaciones¹³, de

¹² Escarpit ya manifestaba esta opinión en la Ponencia preparada para el Segundo Congreso Internacional de Lectura Infantil en Español publicada en *Cerlal. Noticias sobre el libro* (1982)

¹³ Estas opiniones han sido recogidas en distintos números de la revista *Peonza* dedicados al álbum ilustrado de entre los que nos parecen muy interesantes los que aparecen en el nº 39 (pp.57-74) de diciembre de 1996 expresadas por Ballester, Calatayud, Carrer, Gabán, Ginesta, Guesti, Limona, Meléndez, Montserrat, Müller, Palecek, Piérola, Ross, Rubio, Sales, Urdiales y Zwerger y en el nº 53 (pp. 42-49) de junio de 2000 manifestadas por Amargo, Decs, Sánchez y Villamuza.

las cuales hemos escogido algunas para revisar sus elementos caracterizadores:

En un libro de imágenes, el relato está integrado por una sucesión y una alternancia de texto e imágenes. Como quiera que la dinámica de los niños es una dinámica narrativa, las imágenes tienen que inscribirse como palabras en una sucesión; no debe haber una locomotora, sino una serie de vagones, hechos con una combinación de textos e imágenes, perfectamente enganchados unos a otros. El ilustrador es el jefe de estación que cambia las agujas para dirigir la imagen hacia un determinado tiempo del relato; es también el director de orquesta, que organiza la armonía del grupo en un todo coherente y le confiere calidad narrativa (Escarpit, 2000: 35.).

La imagen no vale ni mil ni diez mil palabras. Sus campos semánticos son diferentes y complementarios. Deberíamos hablar de una unidad ideal en cuanto que texto e imagen conforman una unidad de comprensión. El texto, por sí mismo, o la imagen sola, carecen de contenido suficiente. Por ejemplo, el cuento ilustrado es una unidad de expresión que va más lejos de la suma de sus dos componentes; texto e ilustración (Pericot, 2002: 10).

(...) me gusta dibujar las palabras, escribir las imágenes... (...) Es una aventura que empieza en un punto blanco de una hoja en blanco, donde se construye una historia de amor llena de caricias o de peleas entre el texto y la imagen, y que acaba en el contacto directo con todo receptor: grande-pequeño, pequeño-grande, porque a la ilustración no le gustan las etiquetas (Gisbert. 2002:21).

La singularidad de este libro proviene del acercamiento visual de la escritura. Las imágenes pueden comunicar la acción de la historia y las palabras pueden evocar las imágenes; aprender a ver las historias en imágenes puede ayudar a los artistas a escribir y a los escritores a evitar las palabras inútiles (Lortic, 2003: 109).

(...) Un álbum ilustrado es una obra en la cual la ilustración es lo principal, lo predominante, pudiendo estar el texto ausente o con una presencia por debajo del cincuenta por ciento del espacio. Un álbum puede así tener, por un lado, un contenido textual y, por otro, debe tener, obligatoriamente, un contenido gráfico y/o pictórico (Escarpit, 2006:8).

A pesar de la diversidad de libros a los que llamamos “álbumes” y las dificultades para clasificarlos, permanecen rasgos estables en el conjunto como la preponderancia de la imagen en la mayoría de las páginas y la confluencia de dos códigos, el léxico y el visual (Silva-Díaz, 2006: 24).

(...) Suele ser de gran formato, normalmente impreso en color y generalmente destinado a los niños, en el que tiene tanta o más importancia (también espacial) la ilustración que el texto, con una doble lectura del texto y la ilustración, independiente e interrelacionada, con una marcada estructura secuencial, con nuevos temas o nuevas formas de enfocarlos, y una estética muy variada que incluye experimentos e innovaciones en el terreno gráfico, en parte recogidas del diseño y publicidad, cine y cómic, y sobre todo de la pintura, especialmente de las vanguardias del siglo XX (Morán, 2002: 50 y 2006:73).

Los libros a los que me refiero son aquellos en los que la imagen ya no tiene una función didáctica, es decir, ya no es funcional para la descodificación del entorno narrativo y para su denominación verbal, sino que el lenguaje y el contenido se vuelven complejos e interactúan, permitiendo una lectura con múltiples niveles interpretativos, sin la pretensión de enseñar nada, sino de convertirse en instrumentos de estímulo, sorpresa y descubrimiento (Carrer, 2006: 85).

Un álbum ilustrado es un libro de imágenes que nos cuenta historias (Solé Vendrell, 2006: 166).

Al revisar todas estas definiciones se deducen los rasgos singulares que caracterizan el álbum ilustrado y lo diferencian de los meros libros con imágenes. En primer lugar, las ilustraciones cobran especial importancia (traducida en la dimensión espacial que ocupan sobre el soporte),¹⁴ ya que no tienen una función simplemente ornamental sino que forman parte inherente de la textualidad, al complementar y clarificar los signos escritos. La ilustración en estos libros es la versión en imágenes de una narración lingüística explícita o no en el libro y la combinación de ambos códigos, el verbal y el iconográfico, asegura la comunicación perfecta de un contenido

¹⁴ En este sentido, es muy interesante el artículo de Van der Linden, S. (2003) en el que su autora concibe estos tres pilares como igualmente caracterizadores e importantes en un álbum ilustrado.

determinado al lector, sin solapamientos o redundancias ni contradicciones involuntarias¹⁵.

De este modo, imagen y texto se complementan y ofrecen al niño información que no podrían obtener de otro modo. La interacción que se produce entre ambos favorece la comprensión lectora en niños con poca habilidad, pues la imagen ayuda a recordar el texto. Además permite introducir los elementos más complicados de la trama que, verbalmente, sería muy difícil de entender o de expresar, como los sentimientos o el pensamiento de un personaje, por ejemplo, como indica Browne¹⁶. Incluso, según Colomer (op. cit.), facilita las alusiones culturales e inicia en el juego intertextual y en el lenguaje visual, además de la comprensión desde la perspectiva icónica.

Llegados a este punto, es pertinente establecer la misma diferencia que observan entre otros, Lapointe, (1982), Durán (1989) o Silva-Díaz (op.cit.) entre ilustración e imagen, ya que, aunque ambos términos son utilizados como sinónimos, no lo son en absoluto, pues la ilustración es temporal y dinámica mientras que la imagen es espacial y estática. Ésta es la razón por la cual, con la concatenación de las ilustraciones, se consigue una secuencia narrativa y, por tanto, contar la historia junto al texto escrito. A ello contribuyen ciertas convenciones acordadas entre los ilustradores y analizadas por los estudiosos como el uso de las dobles páginas para marcar un ritmo alargado o el empleo de muchos dibujos en una sola para un ritmo acelerado, por presentar un ejemplo. La siguiente cita de Escarpit es muy significativa:

La lectura sucesiva de cada imagen produce una cadena de descripciones separadas. Pero las uniones que se establecen entre una imagen y otra -uniones espaciales, uniones temporales-, aseguran una continuidad en la lectura que se traduce

¹⁵ Con este adjetivo excluimos la relación ilustraciones-texto basada en la ironía que busca el humor y que son utilizadas de este modo y previo acuerdo por el escritor y el ilustrador con tal fin según advierte Kümmerling-Meibauer, B (1999).

¹⁶ Browne manifiesta esta declaración en una entrevista realizada en 2006 por el Equipo Redactor de la revista *Peonza* cuyas referencias aparecen en la bibliografía final.

en una sucesión de frases simples que, ligadas a palabras con referencia temporal, constituyen un relato breve y simple, primer estadio de la narración (1992:13).

Por tanto, nos interesan en Educación Infantil aquellos álbumes cuyas ilustraciones son inherentes al texto y no puramente ornamentales (Morueco Yaguez, 2000), para facilitar el acceso al escrito al precisar el campo semántico de éste y siendo la forma más cercana a la oralidad, cuyo lenguaje puede ser comprendido mejor por el niño, según Fabre¹⁷.

Esta relación texto-ilustración ha sido estudiada en variadas ocasiones para tratar de esclarecer la funcionalidad que los une. Suscribimos la opinión de Gassol y Aránega (2000), corroborada por Durán (op. cit.) y seguida por Silva-Díaz (op. cit.) cuando organizan tales funciones en:

- Informativa: la imagen se convierte en testimonio gráfico de situaciones y hechos, levantando acta de lo acontecido, creando la ficción del texto al no lector y señalizándole el mundo
- Educativa: la ilustración estimula la creatividad y la imaginación, despierta la curiosidad y la magia, genera sentimientos, mueve la sensibilidad y ayuda a descubrir el placer de la lectura
- Comunicativa: la ilustración emite mensajes con una personalidad propia, facilitando la comprensión de un libro
- Lúdica: la ilustración propicia la diversidad de fórmulas de juego, la imaginación, la observación, la memorización,... retando al lector a entrar en ese juego.

Conocido todo esto, es importante saber también cómo recibe el niño tales imágenes. Sabemos que cuando el niño se sitúa por primera vez frente a la imagen, no sigue un trayecto lineal sino multidireccional, explorando,

¹⁷ Entrevista a Yvanne Chenouf, Jean Foucambert y Jean Fabre publicada por *Les Actes de lecture* (2001).

tratando de abarcar todos los elementos que se le brindan de forma anárquica y sin jerarquizar, para luego, como afirman Escarpit (1982 y 1993) o Gómez del Manzano (1986), seguir niveles de comprensión progresivos.

El primero de estos niveles, se refiere a la lectura de los elementos separados de la imagen. Distingue tres momentos: la exploración rápida de los rasgos de esa imagen a través de la cual el niño la identifica. Una vez identificada, el niño la explicita con una palabra que siempre tiene un referente cotidiano o cultural. Tras haber realizado esta operación de referencia, el niño explora los rasgos del referente. Cuando la enunciación corresponde al referente la operación se termina. Si no existe esta adecuación se reinicia el proceso mediante una nueva exploración que le llevará a una nueva enunciación. Si en este segundo proceso el niño vuelve a fallar, se produce en él un silencio que indica la falta de correspondencia entre el código que ha utilizado el ilustrador para transmitir el mensaje y la capacidad de asimilación intelectual que el niño tiene ante él. Este silencio no indica una incapacidad total para captar el mensaje sino una comunicación unidimensional que se da entre el niño y su propia realidad interior. Se produce un ensimismamiento difícil de expresar.

El segundo nivel de comprensión de la imagen se refiere a la interconexión estática y descriptiva de los elementos identificados. De parte del niño la imagen se traduce por la enunciación de un sintagma compuesto por sustantivo seguido de adjetivo, complemento o relativo, o bien de sustantivo asociado a un verbo como sujeto o complemento. Para este segundo nivel es muy interesante el cuento de animales. El niño los suele describir acertadamente. En este grado de comprensión icónica es importante tener en cuenta el nivel anterior.

En el tercer nivel de lectura de la imagen se da la interconexión dinámica de los elementos. En este momento interesa advertir la percepción dinámica espacial de la imagen. Cuando se da, el niño traduce esta percepción espacial por la enunciación de un conjunto sintagmático que incluye un sintagma de locación.

También en este tercer nivel de lectura icónica el niño puede llegar a percibir la dinámica temporal. Este proceso se realiza cuando es capaz de rellenar el hueco entre dos imágenes que expresan dos actos consecutivos. Si el niño percibe esta relación procede a la enunciación que tiene como elemento sintagmático esencial el predicado, la forma verbal.

En cuanto se produce la interconexión, aunque ésta sea muy incipiente y sencilla, se establece la comunicación entre el ilustrador-emisor y el niño-receptor, se produce el encuentro, y el niño procede a la “visualización”-lectura.

La cuarta fase o nivel de comprensión es el denominado “discurso paralelo”. La lectura de la imagen se traduce en exclamaciones, preguntas, comparaciones por parte del niño. A veces se producen silencios elocuentes. Cuando estos silencios se dan no conviene forzar la expresión ya que el niño está sometido a una recreación de la imagen en el interior de sí mismo.

El papel que desempeña el adulto en esta educación del lenguaje visual que redundará en una correcta lectura de imágenes, es fundamental. El aprendizaje de la lectura de la imagen tiene unas características propias con un código y una sintaxis específicos en el que intervienen unas habilidades perceptivas determinadas¹⁸. El niño, como consumidor de esas imágenes que lo rodean constantemente, intuye que se trata de un sistema de comunicación que le transmite información y desea acudir a esta convocatoria. La escuela no puede dar la espalda a este aprendizaje como hasta ahora lo ha hecho (Mckee, 2001) y una buena forma de realizarlo puede ser en el marco de la Semiología de la Comunicación (Durán, op. cit.), ya que si no, en palabras de Polanco (2006) “la educación estética queda a cargo de la televisión y de los videojuegos”.

¹⁸ Nos remitimos al estudio realizado sobre este lenguaje por Carlos Rodríguez (1992) que, aunque sencillo resulta bastante clarificador.

Por otro lado, los niños del siglo XXI controlan la cinética televisiva pero traspasar esa dinámica al mundo estático de la ilustración requiere la guía del adulto para no sólo “mirar” sino reconocer, distinguir y transformar ese signo en significado y dicho significado en lenguaje inteligible, que le permitirá entablar relaciones entre los distintos objetos reconocidos, identificarse con ellos, imaginar y secuenciar las distintas ilustraciones, lo que le facilitará la progresiva asimilación de la estructura narrativa, a relacionar las vivencias de los protagonistas con las suyas propias: las del *lector*. De ahí la elección del álbum ilustrado para nuestra experiencia, pues en él el código iconográfico es la vía de la que se vale la literatura infantil para conseguir la comunicación con sus primeros lectores. El libro de imágenes hace al niño lector, mientras que la imagen animada sólo lo relega al papel de espectador (Ventura Fernández, 2002).

Para aprender a mirar, lo primero que hay que hacer es estimular a ello a través de la presentación de muchas y variadas imágenes para reconocer y escapar de los estereotipos, como sostienen autores como Andricain (2005) y para ampliar lo que Boyer (2004) denomina “vocabulario visual”, como uno de los cimientos en los que se basa cualquier lenguaje.

A partir de esta identificación objetiva y denotativa de lo representado en la imagen, ha de procederse al enriquecimiento de la observación para llegar a deducir otros significados, infiriendo, elaborando hipótesis que podrán contrastarse, debatirse y verificarse, connotando, proponiendo nexos entre lo que se ve en las distintas imágenes para hallar la secuenciación y entre lo que se ve y se ha experimentado en otras circunstancias, entre las vivencias de los personajes y las del propio lector. Es decir, habituar al análisis tal y como se realiza en el proceso de la lectoescritura, como muy bien queda sintetizado en la frase de Escarpit (1992:33): “mirar una imagen es leer”.

Esto supone que la realidad objetiva es única pero su significación no, ya que depende del contexto, de la cultura de quien lo percibe, de la manera de un individuo de captar la realidad y de la vinculación con la historia

personal, intereses, aprendizaje y motivación de cada persona, al igual que los niveles de comprensión lectora establecidos (Montoya, 2005).

El niño que lee la imagen, al convertirse en lector tiene que ejercitar su capacidad creativa para traducir símbolos, reconocer significados y reaccionar ante la palabra, inferir, valorar, interpretar y lo hará del mismo modo que extrae el significado de un texto: formulando hipótesis y verificando amén de adquirir la conciencia narrativa (Colomer, 2000 y 2001).

El lector-niño realiza un triple proceso mediante el cual reconstruye un mensaje hablado a partir de un texto escrito dando respuestas significativas al mensaje reconstruido, de modo que sean idénticas a las dadas si el mensaje fuera hablado.

El aprendizaje de la lectura se ve mediatizado por unos rasgos generales como el de la salud, el de la lateralización, la percepción visual, el desarrollo de la inteligencia, la formación del gusto estético, la dilatación del campo de la experiencia, la transferencia de los valores culturales de los pueblos, la recreación espontánea de la realidad y de la imaginación y la comunicación de la sugestión mágica de lo sensorial y anímico, al mismo tiempo que comunica la significación de los sentimientos.

Finalizaremos este apartado, subrayando la necesidad de reivindicar, tal y como lo hacen, entre otros, Balzola (1998) y Aparici y García Matilla (1989), para el maestro o el educador una preparación en el tema de la ilustración, no sólo para que les sirva a modo de criterio de selección de una obra, sino también para concienciarse de que la imagen puede servir como instrumento de pensamiento y reflexión en sí misma. En la etapa educativa que nos ocupa, la ilustración no sólo fija la atención del niño para seguir el texto que le llega por vía auditiva, sino que facilita la comprensión de éste a nivel semántico, fonológico y sintáctico. Al mismo tiempo, la lectura de la imagen secuenciada les lleva a tomar conciencia de la estructura narrativa que es fundamental. En definitiva, le puede conducir a conseguir una óptima comprensión lectora.

Paradójicamente, lo que caracteriza habitualmente la mayor parte de los documentos audiovisuales pedagógicos es la ausencia de un tratamiento icónico. La organización del mensaje suele parecerse extrañamente a un plan de clase donde se reproducen sus mismos procedimientos. La imagen es particularmente apta para otro modelo didáctico de carácter participativo que puede convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acto con sentido en sí mismo y en su respectivo contexto (Aparici y García Matilla, op. cit.: 13-14).

Comenta a este propósito Sánchez López (2002), con una opinión un tanto extrema, que a la par que se nos enseña a leer, juntar letras y componer textos, se nos coarta la posibilidad de comprender los mensajes a través de la expresión plástica y de aprender a mirar, con lo que es absolutamente imprescindible reivindicar este aprendizaje en la cotidianidad del aula. Compartimos, además la opinión de Núñez (2003) cuando asegura que es necesario proporcionar instrumentos, habilidades y actitudes en la enseñanza obligatoria para que los alumnos desarrollen competencias interpretativas y expresivas que les faciliten la comprensión del mundo y les permitan tener una visión crítica del mismo. Y entre esas competencias incluye una de tipo discursivo mediante la cual entiendan la comunicación iconoverbal que nos rodea como un proceso harto complejo en el que desempeña un papel decisivo la connotación. Esta teoría es extensible a la Educación Infantil donde podrán empezar a trabajarse tales competencias y sentar bases sólidas para continuar a lo largo de toda la trayectoria escolar ya que benefician, entre otras cuestiones, el acceso a la lectura y al lenguaje escrito.

1.2. BASE LEGAL

1.2.1. ESBOZO DE LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS LEGALES

Las reformas emprendidas durante el siglo XX han tendido principalmente a perfeccionar los currícula para lograr que fueran más adecuados a las necesidades de la colectividad nacional y a las exigencias de la comunidad internacional, más coherentes y mejor articulados entre sí (ocupándose particularmente de las relaciones entre contenidos escolares y extraescolares y

del paso de un nivel a otro), más equilibrados desde el punto de vista interno (atendiendo al tiempo efectivo que cada niño puede razonablemente dedicar a diario a su educación), más interdisciplinarios (de forma que se tenga en cuenta la evolución de la estructura y de los saberes y la velocidad de integración de éstos en la vida) y más flexibles y adaptables al cambio.

Esta enseñanza intencional provoca una reflexión sobre el *currículum* que se ha convertido en la actividad central de toda reforma educativa porque está ligada a la revisión de los objetivos, a la planificación de los medios, a la producción del material didáctico y a la formación del profesorado. Es una de las fuentes principales de conflicto entre todos los integrantes del sistema educativo y no se puede llevar a cabo sin una preocupación constante por tener en cuenta y por hacer partícipes a todos los elementos implicados.

El tratamiento y la relación que han mantenido la didáctica de la literatura infantil y de la lengua española en la etapa de Educación Infantil han sufrido variaciones así como la etapa en sí misma.

La etapa educativa en la que se centra esta investigación aparece por primera vez en España con tal carácter a partir de la Ley General de Educación de 1970¹⁹ con el nombre de *Educación Preescolar*, sustituyendo así al parvulario previo a dicha fecha. Se justifica su nacimiento por la reflexión que el gobierno español hace sobre su deber de proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población. Se trata de una etapa gratuita y de carácter voluntario en los Centros estatales (aunque también puede serlo en los Centros no estatales que soliciten el concierto con el Estado) que abarca a los niños de cuatro y cinco años y cuyo objetivo fundamental consiste en el desarrollo armónico de la personalidad del niño. En esta Ley se reserva el Jardín de Infancia, de características meramente asistenciales, para los niños de dos y tres años.

Para la consecución de los objetivos y contenidos que se enuncian en este marco legal, se propone la literatura infantil como medio para enseñar lengua a través de actividades de comprensión y expresión, tales como la

¹⁹ Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, publicada en BOE nº 187 de 6 de agosto de 1970.

interpretación de escenas e imágenes y la práctica de la narración y la recitación, para las que se menciona, de forma muy sutil, el manejo de libros de imágenes y la lectura a través de ellas.

Tras la puesta en marcha durante unos años de la Educación General Básica y haber detectado algunas deficiencias en las Orientaciones Pedagógicas de 1970 y 1977²⁰, se promulga la LOECE (Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares)²¹ que queda pronto inhábil al declararse inconstitucionales algunos de sus preceptos²².

No es hasta 1985 cuando la aprobación de la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación)²³ ajusta de nuevo el sistema educativo español, derogando la Ley de 1970 y la de 1980. De esta Ley surgen los Programas Renovados (1986) cuyos cambios afectan fundamentalmente a la organización y a los contenidos de las primeras etapas.

Para todo ello se fijan unos *Niveles Básicos de Referencia* que tienen como objetivo principal poner en manos del profesorado un punto de referencia (como su propio nombre indicaba) que le permita diagnosticar con la mayor precisión posible la situación de sus alumnos en relación con los llamados dominios básicos de las distintas áreas, ya que, aunque la enseñanza en Preescolar debe ser eminentemente globalizada, se mantiene la agrupación de los objetivos en grandes áreas de aprendizaje para ofrecer al profesorado un estudio lo más detallado posible de cada uno de los sectores educativos, con sus implicaciones metodológicas específicas.

De este modo aparece el Lenguaje como una de las grandes áreas educativas a las que dedicar especial atención desde la Educación Preescolar sin limitarse a unidades temporales fijas, sino que ha de abarcar e impregnar toda la actividad escolar.

²⁰ Orientaciones Pedagógicas para Preescolar y Primero y Segundo de Educación General Básica, aprobadas por resolución de la Dirección General de Educación Básica, de 21 de octubre de 1977.

²¹ Ley 5/1980, de 19 de junio (BOE nº 154 de 27 de junio de 1980).

²² Sentencia del Tribunal Constitucional, de 13 de febrero de 1981.

²³ Ley 8/1985, de 3 de julio (BOE nº 159 de 4 de julio de 1985).

En esta ocasión se formulan objetivos para Preescolar y Ciclo Inicial de manera conjunta en términos de capacidades. Y se fijan como *Bloques Temáticos* en Preescolar la comprensión auditiva y visual, la expresión oral, la lectura y la escritura.

Esos objetivos generales se concretan para la etapa de Preescolar en la escucha de narraciones orales (por parte del profesor o con grabaciones); memorización de sencillas poesías y su declamación con buena entonación y ritmo; la descripción de un objeto o de una persona; la narración de una acción con la escenificación de cuentos; la representación de escenas de la “vida real” con diálogos y el juego dramático con la inclusión de diálogo, así como en la adquisición de vocabulario. Como vemos, estos objetivos se circunscriben a la expresión oral del niño y suponen trabajar incipientemente la comprensión, cuestión que será profundizada en el Ciclo Inicial.

Respecto a la lectura, se fijan como objetivos: leer palabras y comprender su significado; conocer, identificar y diferenciar todas las letras, aisladas o formando sílabas y palabras y leer en voz alta con pronunciación clara y correcta.

Para la escritura, los objetivos marcados son los siguientes: conseguir un adiestramiento motor fino de manos y dedos, representar gráficamente las letras y escribir sílabas y palabras a través de cualquiera de los métodos elegidos al uso (fónico, onomatopéyico, silábico, global o mixto), ya que no se recomienda ninguno en particular aunque sí se aconseja que el niño haya alcanzado un nivel de madurez óptimo, basado en la percepción y discriminación visual, la comprensión y discriminación auditiva, el desarrollo oral (vocabulario y pronunciación), la lateralización definida, con correcta localización espacial y la coordinación psicomotriz para el dominio del trazo gráfico, con el fin de no forzar el aprendizaje cuando no se den estas condiciones, pero tampoco retrasarlo si el alumno está dispuesto para ello. Al mismo tiempo, para la escritura, se subraya la preparación de ésta a través de una motricidad manual fina basada en la ejercitación motora teniendo en cuenta el espacio, la simetría y la dirección; el adiestramiento manual (picado, modelado, dibujo, garabateado y rayado en el aire) y la iniciación al signo escrito.

Como puede observarse, el papel asignado a la Literatura Infantil es meramente instrumental y circunstancial, como en su momento comentara Cervera, J. (1984).

1.2.2. BASES LEGALES ACTUALES: LOGSE, LOCE Y LOE²⁴

La sociedad española ha sido testigo en las últimas décadas del siglo XX y a lo largo del actual siglo XXI de una intensa transformación y modernización. El ejercicio de las libertades y la vida democrática, el desarrollo económico, el proceso de integración europea, el reciente y rápido desarrollo de la inmigración y la evolución y extensión de nuevos hábitos y valores han provocado cambios sociales de los que la educación había de hacerse eco, ya que las expectativas y las demandas sobre ella han variado.

Nuestra investigación se desarrolla cuando aún está en vigor la LOGSE (2004), pero se encuentra en trámites de ser modificada y derogada por una nueva ley educativa, la LOCE, por lo que se cuenta con información suficiente como para conocer los cambios que supondrá su implantación. Determinadas circunstancias provocarán su paralización pero parte de las tendencias que en ella se apuntaban permanecerá en el texto legislativo sucesor, la LOE. Por todo ello creemos conveniente comentar el contenido de las tres leyes.

Uno de los cambios a los que hacíamos referencia al comienzo de este apartado alude al concepto de la Educación Infantil. Durante estos últimos años, se le ha atribuido a esta etapa una idiosincrasia psicológica, comprobada y atestiguada a través de estudios analíticos cada vez más avanzados, cuyos resultados aparecen en 1990 reflejados por primera vez en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo)²⁵, en la que se le otorga un carácter educativo y curricular, incorporando esta etapa a las enseñanzas de régimen general.

²⁴ Obviamos la presentación analítica de la LOPEG (Ley Orgánica 9/95 de 20 de noviembre de la participación, evaluación y el gobierno de los Centros Docentes, aprobada en el BOE nº 278 de 21 de noviembre de 1995) posterior a la LOGSE porque sus artículos no alteran el contenido de la Educación Infantil.

²⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de 1990 (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990)

Este cambio sustancial supone una mejora en el sistema educativo, pues se basa en la prevención desde la Educación Infantil de desigualdades y fracasos escolares en niveles educativos posteriores, pero exige la confección de un marco curricular propio y sin fisuras entre las distintas etapas.

Para ello establece dos ciclos formativos de tres años cada uno (0-3 años y 3-6 años, respectivamente) con sendos procesos de enseñanza y aprendizaje y metas específicas en busca de la consecución de unos objetivos generales de etapa.

Entre estos objetivos generales, definidos en términos de capacidades y no de conductas observables y medibles, citamos los que guardan más relación con nuestra investigación²⁶:

- Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
- Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
- Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.
- Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.

²⁶ RD 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil (BOE 215/91, de 7 de septiembre de 1991).

De ellos se desprende que la LOGSE trata de partir del nivel de desarrollo del alumno, esto es, no sólo del nivel evolutivo de competencia cognitiva, sino también de los conocimientos construidos anteriormente para elaborar aprendizajes significativos y modificar los esquemas de conocimiento, todo ello basado en la interacción con el adulto y con sus iguales.

El currículo de la Educación Infantil se estructura en torno a las denominadas *Áreas* o ámbitos de experiencia cuya presencia se justifica por la necesidad de trabajar con un enfoque globalizado y, en el caso de esta etapa, totalmente experiencial. Una de estas áreas, denominada de *Comunicación y Representación*, tiene un sentido fundamental: la mediación en las relaciones entre el individuo y el medio, así como el desarrollo de la comunicación y expresión del mundo interior en relación con el mundo exterior del niño. En este sentido, la ley contempla los distintos lenguajes y códigos de los que puede valerse el discente para tal fin (lenguaje verbal, matemático, musical, plástico, corporal, etc), aunque se tenga en cuenta las peculiaridades de cada uno y su tratamiento específico.

Comenta Gallego Ortega (1994), a tenor de esta ley, la importancia de la comunicación entre los seres humanos y cómo la naturaleza obliga a que las primeras manifestaciones infantiles que son totalmente espontáneas, vayan evolucionando hacia contenidos más complejos, haciendo necesario que el niño utilice nuevas formas de representación e interpretación de mensajes. Estas formas de representación y comunicación pueden ser variadas, entre las cuales ocupa un lugar prioritario la expresión oral y escrita, por la repercusión social que tienen.

De lo que se trata es de trabajar educativamente la comunicación potenciando las capacidades del niño respecto a la recepción, interpretación, emisión y producción de mensajes, con el fin de mejorar la comprensión del mundo que le rodea y su propia expresión.

Se considera el lenguaje oral como el primero que adquiere el niño y el más utilizado, por lo que es necesario seguir estimulándolo con interacciones diversas, ya que no sólo es instrumento de comunicación personal, sino regulador de la conducta.

Se reserva el acceso obligatorio a los códigos convencionales de la lectura y la escritura para el primer ciclo de la Educación Primaria, pero se marca como meta en Educación Infantil la motivación por adquirirlos, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y valoración de su utilidad funcional, etc. Por ello, si bien no se contempla la enseñanza sistemática de la lengua escrita como objetivo, sí se insta al tratamiento de sus características inherentes desde un enfoque significativo.

Respecto a los conceptos, se agrupan en *bloques de contenidos* para informar sobre lo que debe trabajarse durante la etapa. Se clasifican a su vez en *conceptuales, procedimentales y actitudinales*, relacionándolos así con una triple intencionalidad: *saber, saber hacer y sentir*, respectivamente. Reproducimos textualmente dichos contenidos²⁷:

I. LENGUAJE ORAL:

- **Conceptos:**

1. El lenguaje oral y las necesidades y situaciones de expresión y comunicación más habituales. Diferentes necesidades de comunicación y vocabulario correspondientes a ellas. Distintas situaciones comunicativas en/con diferentes contextos, interlocutores, contenidos, instrumentos e intenciones.
2. Formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.
3. Textos orales de tradición cultural (canciones, romanzas, cuentos, coplas, poesías, dichos populares, refranes, etc.).

- **Procedimientos:**

1. Comprensión de las intenciones comunicativas de adultos y de otros niños en situaciones de la vida cotidiana.
2. Producción de mensajes referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos mediante la expresión corporal, la realización de pinturas y dibujos, el lenguaje oral o cualquier otro medio de expresión.
3. Utilización adecuada de frases sencillas de distinto tipo (afirmativas, negativas, interrogativas, admirativas); de las variaciones morfológicas y términos que hacen referencia a género, número, lugar, tiempo, persona, y de una pronunciación y estructuración clara y correcta.

²⁷ RD 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (BOE 216/91 de 9 de septiembre).

4. Evocación y relato de hechos, cuentos, incidentes y acontecimientos de la vida cotidiana debidamente ordenados en el tiempo.
5. Utilización de las normas que rigen el intercambio lingüístico (prestar atención, aguardar turno,...), usos del diálogo y participación en conversaciones colectivas como forma de interactuar con los otros.
6. Utilización de señales extralingüísticas (entonación, gesticulación, expresión facial) para atribuir y reforzar el significado de los mensajes que se reciben y transmiten.
7. Utilización adecuada de las formas socialmente establecidas para relacionarse con los demás.
8. Comprensión y reproducción correcta de algunos textos de tradición cultural (trabalenguas, adivinanzas, refranes, canciones de corro y de comba, canciones para sortear, etc.), individual y colectivamente.
9. Producción de textos orales sencillos según la estructura formal de rimas, canciones, pareados, adivinanzas...

• **Actitudes:**

1. Reconocimiento y valoración del lenguaje oral como instrumento para comunicar los sentimientos, ideas e intereses propios y conocer los de los otros.
2. Iniciativa e interés por participar en situaciones de comunicación oral de diverso tipo (colectivas, diálogos, narraciones, explicaciones, de juego).
3. Interés y esfuerzo por mejorar y enriquecer las propias producciones lingüísticas.
4. Interés por las explicaciones de los otros (adultos, niños) y actitud de curiosidad en relación con las informaciones que recibe.
5. Actitud de escucha y respeto a los otros en diálogos y conversaciones colectivas, respetando las normas y convenciones sociales que regulan el intercambio lingüístico.
6. Atención e interés hacia los textos de tradición cultural.

II. APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO

• **Conceptos:**

1. La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.
2. Los instrumentos de la lengua escrita: libro, revista, periódico, cuento, cartel, etiquetas, anuncios y otros.

• **Procedimientos:**

1. Interpretación de imágenes, carteles, grabados, fotografías, etc., que acompañan a textos escritos, estableciendo relaciones entre ambos.

2. Comprensión y producción de imágenes debidamente secuenciadas (ordenación cronológica de fotografías, historietas gráficas, en soporte magnético, etc.).
3. Atención y comprensión de narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto o un compañero mayor.
4. Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica (dibujos o señales convencionales, por ejemplo).
5. Percepción de diferencias y semejanzas sencillas en palabras escritas.
6. Identificación de algunas palabras escritas muy significativas y muy seleccionadas que hagan referencia al entorno habitual y cotidiano del niño (por ejemplo, el propio nombre).
7. Utilización de algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita (linealidad, orientación izquierda-derecha, posición del libro, función de las ilustraciones, posición y organización el papel, etc.).
8. Producción y utilización de sistemas de símbolos sencillos (cenefa, signos icónicos, diversos garabatos para transmitir mensajes simples).

- **Actitudes:**

1. Valoración de la utilidad del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute.
2. Gusto y placer por oír y mirar un cuento que el adulto lee al niño o al grupo de niños.
3. Cuidado de los libros como un valioso instrumento que tiene interés por sí mismo y deseo de manejarlos de forma autónoma.

De todo lo hasta ahora expuesto, deducimos que los textos oficiales se han decantado, al menos teóricamente, por lo que viene ya denominándose *ajuste pragmático y cognitivo* de la lengua y la literatura (Sánchez Corral, 1995), lo que supone un importante avance con respecto a leyes anteriores y verifican una reflexión seria de la etapa de 0 a 6 años.

El proceso continuado de revisión, ajuste y mejora justifica, entre otras cuestiones, la aparición de una nueva reforma educativa en el año 2002. Es la llamada LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza)²⁸. Pasará a la Historia como la ley más efímera, pues un nuevo cambio político en el gobierno español la paralizó²⁹, impidiendo los plazos temporales de su puesta en práctica (concretamente la nueva ley debía entrar en vigor en Educación

²⁸ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE nº 307 de 24 de diciembre de 2002).

²⁹ RD 1318/2004, de 28 de mayo (BOE nº 130 de 29 de mayo de 2004).

Infantil en el curso 2004-2005 y se pospone al curso 2006-2007 por mor de un reajuste de su contenido). Sin embargo, sus textos legales nos indican hacia dónde iría la evolución de la enseñanza en España.

En la LOCE persisten en Educación Infantil las dos subetapas: primer ciclo de 0-3 años (denominada *Educación Preescolar*) y segundo ciclo de 3-6 años (conserva el nombre de *Educación Infantil*), recuperando la primera el matiz asistencial de antaño y reservando para la segunda el carácter educativo y la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas; se incluye a los alumnos extranjeros y/o inmigrantes con dificultad en el idioma.

El desarrollo del lenguaje se atiende en la Educación Preescolar como centro del aprendizaje³⁰, ya que se considera un momento óptimo para el desarrollo de la capacidad simbólica y de representación desde el punto de vista lingüístico. Por ello establece entre sus objetivos:

1. Comprender y expresarse por medio del lenguaje oral y corporal, aprendiendo a comunicarse con los otros y a regular el comportamiento en función de las diferentes situaciones.

De este objetivo se desprende que el desarrollo del lenguaje oral tendrá un valor didáctico especial.

Se reserva para el segundo ciclo no sólo el afianzamiento de las habilidades lingüísticas, sino, específicamente, el inicio de la lectura y de la escritura³¹. Expresamente se desestima la espera de la madurez lectora en pro de la estimulación que favorezca el desarrollo de tales capacidades, a través, sobre todo del contacto con el texto escrito y se plantean metas para cada uno de los cursos (desde establecer la relación entre lenguaje oral y su representación gráfica a los tres años hasta conocer los aspectos fonológicos y los elementos y estructura del habla a partir de los cuatro años, con el fin de lograr que la lectura y la escritura sean fuente de entretenimiento, fantasía, comunicación e información). Se determina, además, la utilización del cuento

³⁰ Según consta en el RD 828/2003, de 27 de junio (BOE nº 156 de 1 de julio de 2003) y el RD 113/ 2004, de 23 de enero (BOE nº 32 de 6 de febrero de 2004).

³¹ RD 114/2004, de 23 de enero (BOE nº 32 de 6 de febrero de 2004).

como un instrumento valioso para el desarrollo de estas habilidades lingüísticas.

Al convertirse en una enseñanza preceptiva, entre los objetivos generales de Educación Infantil, definidos en términos de conductas observables y medibles, hallamos en quinto lugar el que alude a la comunicación verbal:

5. Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura³².

Respecto a las áreas curriculares, la LOCE respeta, aunque con ciertas modificaciones, la organización por áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y los bloques de contenidos, así como la transmisión de los mismos por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño. Lo que sí cambia es la denominación de las áreas, que si bien para la anterior ley se circunscribían a tres, como ya dijimos, en ésta se amplían en número, pues los distintos lenguajes de los que se vale el niño para expresarse son objeto de áreas independientes. Entre ellas, pues, aparece el Área de Desarrollo del Lenguaje y de las Habilidades Comunicativas de forma independiente.

En el curso de la redacción de este trabajo (2006), se aprueba un nuevo marco legal, el correspondiente a la Ley Orgánica de Educación (LOE)³³. Su aparición está justificada no sólo por los cambios sociales, políticos y tecnológicos a los que se asiste, sino por la convicción de que los diagnósticos realizados por la LOCE sobre la evolución y estado de la LOGSE eran acertados cuando anunciaban los déficit que presentaba, aunque:

(...) las soluciones propuestas carecieron del necesario consenso social y político para llevarse a la práctica en un clima constructivo. (Anteproyecto LOE: 5).

Se opta por un debate público y social en el que participan no sólo las administraciones educativas y los componentes de la comunidad escolar, sino también el conjunto de la sociedad. Este debate ofrece como resultado un

³² RD 829/2003, de 27 de junio (BOE nº 156 de 1 de julio de 2003).

³³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).

documento publicado por el MEC en septiembre de 2004 titulado *Una educación de calidad para todos y entre todos* en el que se analiza la situación educativa del momento y se somete a discusión una serie de propuestas de solución.

El análisis de los resultados obtenidos conforman el texto de la LOE en el que resaltamos el carácter único de la Educación Infantil, que se afianza y cobra fuerza como etapa educativa; sigue siendo gratuita aunque voluntaria. Asimismo, se respeta su estructura en dos ciclos: el primero (0-3 años) y el segundo (3-6 años), con contenidos educativos y una propuesta pedagógica específica para cada uno de ellos, por lo que, de nuevo, se abandona el carácter asistencial de los primeros cursos.

Aunque entrará en vigor en el curso 2008/2009 en Educación Infantil, Los Reales Decretos³⁴ que desarrollan esta Ley ya han sido aprobados. Queremos subrayar, entre los objetivos generales de la etapa, el sexto y el séptimo, en los que se continúa la tendencia que marcaba la LOCE a propósito del tratamiento de la comunicación y de abordar la iniciación de la lectoescritura en esta etapa:

- f. - Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g.- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Las áreas han sido modificadas levemente: el área de “Comunicación y Representación” de la LOGSE recibe el nombre de “Lenguajes: Comunicación y Representación” que ahora incluye, además del lenguaje verbal, el plástico, musical y corporal, transfiriendo el matemático al área de “Conocimiento del entorno”. Se sigue apostando por un lenguaje funcional, por la tipología textual, la variedad de contextos y situaciones para aplicar diversas intenciones comunicativas, así como por la especial relevancia otorgada al lenguaje oral cuyo desarrollo caracteriza esta etapa.

³⁴ R.D. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE nº 4 de 4 de enero de 2007).

Hasta aquí hemos analizado cuáles son los preceptos y líneas que las últimas leyes españolas contemplan para la etapa de Educación Infantil, con especial mención al tratamiento de la Lengua y la Literatura en los respectivos marcos legales y deteniéndonos en particular en las orientaciones referidas a la lectoescritura.

Dado que vivimos momentos en los que ha cobrado gran importancia la conexión de los distintos países que componen Europa, se intentan diseñar líneas comunes en distintos campos como el económico, político, organizativo y, cómo no, el educativo. Por esta razón la visión legal de nuestro país debe ser analizada teniendo como referencia el marco de la Comunidad Europea.

1.2.3. EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

En junio de 1998, con ocasión de la Conferencia de Praga, los Ministros de Educación de la Unión Europea (UE) y de los países candidatos propusieron crear un grupo de trabajo formado por expertos nacionales, con vistas a identificar una serie de indicadores o referencias que facilitasen la evaluación nacional de los sistemas en el ámbito escolar. Esta decisión se ve impulsada por sucesivas reuniones, como la habida en Bolonia en junio de 1999, fruto de la cual, se emite un Informe en el Consejo Europeo de Lisboa, en marzo de 2000, que constituye la primera respuesta concreta de la Comisión con respecto al objetivo estratégico de convertir la economía europea en la más competitiva del mundo. En todos los Estados miembros se persigue la calidad de la educación como prioridad política nacional, a cuyo desarrollo contribuye la Comunidad, de conformidad con el artículo 149 de su Tratado comunitario. En un contexto europeo más amplio, el principal reto consiste en proporcionar a todos los europeos un nivel elevado de educación escolar. Se reconoce la **lectura** como un aspecto muy importante que debe ser estudiado con minuciosidad y que ha de tener un tratamiento especial. Se expone en dicho Informe que la facultad de leer y comprender textos es una condición esencial para la adquisición de conocimientos, el desarrollo personal y la integración social de los individuos. Sin embargo, los preceptos de la Unión Europea son tan generales que los gobiernos de los países miembros deben establecer los suyos propios, siguiendo las directrices flexibles que marca

dicha normativa. Es el caso de la lectura que, si bien cobra especial importancia en un contexto económico tan competitivo, no se concreta su enseñanza en ninguna etapa educativa, por lo que sigue estando abierta la diatriba y serán los propios países los que deberán situarla en una u otra etapa.

También se reconoce que la **Educación Infantil** contribuye de forma importante al desarrollo personal, emocional e intelectual del niño, facilita el paso del aprendizaje lúdico al aprendizaje formal y contribuye al éxito escolar del niño; sin embargo se aporta muy poco con respecto a su currículum, considerándola como puente hacia etapas más formales.

En la mitad de los países europeos³⁵ los niños se incorporan al sistema educativo en el nivel de Educación Infantil (en centros dependientes del Ministerio de Educación) a la edad de tres o cuatro años. En varios países (Bélgica, Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Eslovenia, Suecia e Islandia) los niños más pequeños pueden hacerlo en un centro escolar, incluso a una edad más temprana. Antes de cumplir los seis años de edad, en Dinamarca, Alemania, Austria, Finlandia y Noruega los niños sólo pueden acudir a centros con orientación educativa que dependen de un ministerio distinto al Ministerio de Educación. Son admitidos en estos centros a partir de los tres años, o incluso a una edad más temprana en algunos de estos países.

Teniendo presente que la educación no es obligatoria hasta los seis años de edad, que incluso en tres países nórdicos (Dinamarca, Finlandia y Suecia), así como en Estonia, Polonia, Bulgaria y Rumania (hasta el curso 2003/2004, ya que estos países se encuentran en proceso de reforma educativa) se pospone hasta los siete años de edad y que en Reino Unido (Irlanda del Norte) la Educación Primaria comienza antes (cuatro años de edad), la asistencia a un centro de Educación Infantil es voluntaria en la mayoría de los países, a excepción de Letonia y Luxemburgo (donde es obligatorio cursar los dos últimos años de la Educación Infantil), Hungría (a partir de los cinco años), Eslovenia (hasta 2003/2004 a partir de los seis años), en Polonia (a partir del

³⁵ Según el último informe emitido por Bruselas desde la Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2005 (<http://europa.eu.int>).

curso 2004/2005 los niños de seis años deben asistir al curso correspondiente de Educación Infantil que es el último curso de este nivel).

Por lo general, los niños menores de tres años asisten a guarderías o jardines de infancia que dependen del Ministerio de Juventud, de Atención a la Infancia o de Asuntos Sociales. Sin embargo, en varios países la estructura que depende del Ministerio de Educación constituye la única oferta dirigida a niños, cuya edad oscila entre un año y dieciocho meses (Estonia, Letonia, Lituania, Eslovenia, Suecia e Islandia), dos años y dos años y medio (Bélgica, Francia e Irlanda del Norte) o tres años (Italia, el Reino Unido y la mayoría de los nuevos Estados miembros). En los demás países la oferta educativa disponible está muy diversificada y los niños acceden al sistema escolar a una edad más tardía. Con todo ello deducimos que, aunque las tasas de escolarización a partir de los tres años indican que el porcentaje de población escolarizada aumenta de forma progresiva hasta el curso previo a la escolaridad obligatoria (CIDE, 2002), realmente no puede considerarse aún un factor común a la totalidad de los países ni a todos los niños europeos.

Para la Educación Infantil, la mayoría de los Estados –a excepción de Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido- determina unos objetivos generales que aluden a aspectos relacionados con el desarrollo del individuo, la autonomía, la confianza en sí mismo, la responsabilidad, el bienestar, la ciudadanía, la preparación para la vida escolar y la integración en el Sistema Educativo, entre otros. También casi en general, se plantean, además, unos objetivos específicos que pueden agruparse en torno a seis bloques: desarrollo socio-afectivo, adaptación a la vida escolar, desarrollo físico, desarrollo de la capacidad intelectual, desarrollo de la creatividad y relación con el entorno. Sin embargo la no obligatoriedad de la etapa determina que las metas educativas fijadas no benefician a todos por igual.

Ante tal variedad, se hace imprescindible dirigir la mirada hacia el marco legal de los países comunitarios con más tradición en legislar esta etapa o, al menos, hacer una selección de los mismos, para poder tener una referencia desde nuestro país. Hemos elegido para ello Portugal, Francia, Italia y

Bélgica³⁶. Los tres primeros son un ejemplo de países en los que la Educación Infantil tiene un carácter educativo aunque con matices diferenciadores entre ellos; en el caso de Bélgica, desde el punto de vista institucional, se concibe esta edad de una forma más asistencial. Nos centraremos, además en el segundo ciclo (3-6 años) en el cual se sitúa esta investigación.

Hay unanimidad en cuanto a utilizar una metodología globalizadora, flexible y activa, plena de recursos y variada en contextos en los que el niño pueda experimentar la práctica del lenguaje funcional, vía primordial para el aprendizaje.

Los contenidos diseñados exclusivamente para estas edades están siempre organizados en áreas (*campos* en la ley italiana) y en bloques (*dominios* en el caso de Portugal y Francia) relacionados entre sí, lo cual demuestra una estructura consolidada y definida, a la par que clara, para su puesta en práctica. Y se reserva específicamente una para los contenidos lingüísticos, con sus correspondientes recorridos metodológicos y sus posibles indicadores de evaluación (su denominación en Portugal es *Área de Expresión y Comunicación*, en Italia *Los Discursos y Las Palabras* y en Francia *La Lengua en el Corazón de los Aprendizajes*).

La estimulación del lenguaje oral es otro de los pilares comunes, pues se ha comprobado el papel primordial que desempeña en todo aprendizaje y su importancia como recurso imprescindible para el acceso al lenguaje escrito, por lo que se diseñan actividades diversas y variadas con este fin,

³⁶ En Portugal el marco de referencia lo constituyen las Orientaciones Curriculares para la Educación Preescolar (OCEP), aprobadas por el Místério Da Educação português (Departamento da Educação Basica, Núcleo de Educação Pré-Escolar), destinadas a los niños de entre tres y cinco años.

En el caso de Francia, hemos consultado la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir d'école*, aprobada en abril del 2005, con el fin de reformar la anterior Ley del 89. Los nuevos programas entrarán en vigor en el curso 2006/07.

Para Bélgica seguimos el documento redactado por el gobierno en la primavera de 1996, denominado *Cuarenta propuestas para la enseñanza obligatoria*, junto con el *Décret Missions*, votado en julio de 1997, en el que se desarrollan las actividades de enseñanza, así como los objetivos particulares de la enseñanza maternal.

Italia desde 1991 regula la etapa legislativamente y, aunque siguen vigentes las Orientaciones para la actividad educativa de la Escuela Infantil desde entonces, la Ley 30 (2000) elaborada por el Ministerio de la Instrucción Pública, supone una nueva reforma que reconoce la integración en el Sistema Educativo de la Escuela de la Infancia que abarca a niños de entre tres y seis años.

sugeridas en los propios y respectivos documentos. La ley portuguesa es la más completa en este sentido, pues insta al educador a crear el ambiente propicio para que los alumnos aprendan a desenvolverse oralmente. Justifica esta importancia argumentando que, de esta manera, los niños dominarán la lengua, ampliando su vocabulario, construyendo frases más correctas y complejas, con lo que adquirirán un mayor dominio de la expresión y de la comunicación, que les permita alcanzar formas más elaboradas de representación. Sin embargo, no olvida en la exploración de este aspecto del lenguaje el carácter lúdico, por el puro placer de jugar con las palabras, inventar sonidos, descubrir relaciones, etc.

En relación con este aspecto, se expresa en la ley italiana que las estrategias comunicativas, llevadas a la práctica por parte del enseñante para la mejora y el incremento de los diálogos y los intercambios verbales entre los niños, desarrollan competencias conversacionales, de comprensión y otras habilidades metalingüísticas, pero se sugieren actividades más del tipo de rincones de juego en los que el niño manipule materiales como libros, periódicos, etc.

La ley francesa es más general en este tema, pues propone intercambios lingüísticos en situaciones reales e imaginarias con acontecimientos pasados, presentes y futuros, sin llegar a concretar nada más.

Se detecta, además, una progresión en cuanto a la conceptualización del lenguaje escrito. La ley portuguesa se sitúa en la línea de la LOGSE española, ya que se decanta por una aproximación a la iniciación de la lectoescritura, siendo muy rotunda al posponer, explícitamente, hasta la Educación Primaria el aprendizaje, en su sentido más convencional, del proceso lector. Esta aproximación se traduce en primeros contactos con el lenguaje escrito a través de cuentos o historias leídas y contadas por el educador, recontadas e inventadas por los niños, de memoria o a partir de lecturas de imágenes, con las que además se sugieren otras actividades como la descripción, invención de pequeñas leyendas, organización de secuencias, inferencias, creaciones, etc., como base fundamental.

En la ley italiana el proceso de conceptualización de la lengua escrita se inicia antes de la entrada en la escuela elemental y es sustentado por la inmersión en un entorno rico en fuentes de información e imágenes, capaz de estimular al mismo tiempo la curiosidad del niño por la lengua y los modos de escribirla.

De todas las leyes, la más estricta en este sentido es la ley francesa, coetánea en el tiempo con la fallida LOCE y en la misma línea que continúa la LOE, ya que fija el aprendizaje de la lectoescritura como objetivo de una manera más formal. Las competencias descritas en este ámbito están mucho más desarrolladas y pormenorizadas y constituyen las de más peso en la ley.

Los niños descubren las funciones sociales de la escritura, producen textos, toman conciencia de las realidades sonoras de la lengua, aprenden el funcionamiento del código escrito y se impregnan de una primera cultura literaria, con lo que se estimula el placer por la lectura. Así, los alumnos de la escuela maternal adquieren las competencias necesarias para este aprendizaje sistemático. Estos apoyos son determinantes para asegurar su éxito en el Ciclo Preparatorio (seis años).

Sin embargo, esta Ley no olvida lo que denomina *lenguaje de evocación*, ligado a la capacidad de recordar y describir un acontecimiento colectivo o una historia adaptada a la edad, en la que pueda hablarse de la identificación de los personajes de la misma, su caracterización física y moral, así como recontar un cuento apoyándose en las ilustraciones del mismo, como pilares imprescindibles para la iniciación al aprendizaje lecto-escritor.

Respecto al desarrollo de la educación preescolar como enseñanza asistencial, el caso de Bélgica es el más extremo y longevo. Se trata de un nivel de enseñanza previo a la escolaridad obligatoria y se denomina *enseñanza maternal* (desde los dos años y medio hasta los cinco).

Las clases o grupos siguen un reparto horizontal (en función de la edad) o vertical (de edades heterogéneas), según estime la organización de las escuelas y sus necesidades.

La libertad de método pedagógico permite proponer a la aprobación del gobierno un programa propio. Las ciudades más grandes han realizado un programa parcial, en tanto que la enseñanza fundamental católica dispone de uno completo.

Estos programas son elaborados por los centros y supervisados por una Comisión gubernamental para verificar si permiten alcanzar ciertas competencias estimadas como necesarias en este nivel. Los programas indican los contenidos obligatorios y facultativos de aprendizaje, proveen de orientaciones metodológicas, de situaciones. Realmente, estos programas no constituyen un plan rígido y estricto. Ninguna competencia se desarrolla ni está definida en ellos. Sólo se encuentra una variedad de actividades posible de llevar a cabo en clase con los objetivos correspondientes.

Por último, para este nivel de preescolar se trabaja más con actividades que con materias o áreas propiamente dichas. Las actividades para favorecer el desarrollo del niño entrañan gran diversidad: psicomotrices, de artes plásticas, de lengua, matemáticas, musicales y científicas. Y todas han de estar concebidas en un contexto funcional.

En resumen, el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en los Estados miembros de la Unión Europea no es homogéneo desde el punto de vista normativo. En la etapa que nos ocupa, el inicio de estas actividades suele estar regulado oficialmente por el Estado o la Región pero su carácter puede ser orientativo o prescriptivo.

Sus correspondientes objetivos hacen hincapié en la necesidad de crear contextos comunicativos, de conocer la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito así como sus distintas funciones y en estimular el interés por éste último como recurso para aprender, disfrutar y comunicarse.

En este nivel educativo, existe una relación estrecha entre los distintos ámbitos de experiencia (en España, sobre todo), todas las actividades sirven a la iniciación en la cultura escrita (en Francia, especialmente y, desde las últimas Leyes, también en España), se ejercita la capacidad comunicativa a través del lenguaje oral y de los primeros contactos con la lengua escrita (en

Italia más profundamente), se desarrolla la habilidad de jugar con las palabras y comprender los símbolos en un contexto amplio de manifestación de pensamientos y representación de experiencias a través de distintos medios de expresión (en España, Italia y Portugal, principalmente).

La aproximación al lenguaje escrito se basa en el dominio del lenguaje oral y ambos están vinculados; los niños descubren el funcionamiento de la lengua comprendiendo la relación entre lenguaje oral y escrito. Las actividades constituyen una primera aproximación a la lengua escrita, un encuentro con el libro y la comprensión del texto, un acercamiento al sistema de escritura, aunque la tendencia es que se trate de un aprendizaje sistemático de la lectura.

En el marco amplio del lenguaje y la comunicación, se inscribe el conocimiento y la comprensión del lenguaje y el desarrollo de distintas capacidades relacionadas con hablar, escuchar, escribir y leer, se incide en aspectos generales, como disfrutar con los libros o ser conscientes de los distintos propósitos de la escritura, y en otros aspectos más específicos, como reconocer las formas y sonidos de las letras del alfabeto en contextos de juego.

Se reconocen, pues, dos aproximaciones distintas al inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura: una progresiva, a partir de los intereses de los niños, en un medio rico en símbolos y materiales, pero sin iniciar una enseñanza formal de la lectura y la escritura antes de la entrada en la escuela primaria; la otra tendencia a la que cada vez se suman más países en sus reformas educativas, pone el acento en el conocimiento de la lectura, la escritura y el cálculo en los primeros años, para asegurar que el niño domina estos conocimientos al acceder a la escuela primaria.

Por tanto, el acuerdo entre los Estados miembros de la Unión Europea es total al subrayar la importancia de la *lengua oral y escrita* como instrumento básico, determinante de los procesos de aprendizaje: el lenguaje en general y las habilidades lectoescritoras en particular se consideran claves para el aprendizaje a lo largo de toda la vida pues condiciona el éxito escolar (CIDE, op. cit.).

A modo de conclusión de este apartado, deducimos que la Educación Infantil no siempre ha sido una etapa bien tratada, ni tan siquiera considerada, pero a lo largo de los años y con las distintas modificaciones legales, avaladas y provocadas por los estudios que se han realizado sobre ella, ha ido encontrando su lugar. No en vano, desde hace décadas podemos asistir a eventos científicos y congresos organizados sólo y exclusivamente para intercambiar experiencias, opiniones, información, nuevos descubrimientos y de todos ellos se extrae la misma conclusión: esta etapa constituye una fase importantísima en la vida del niño.

CAPÍTULO II

MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS

2.1.- MOTIVACIÓN DEL PRESENTE TRABAJO

El punto de partida de esta investigación surge de una misma motivación profesional en dos momentos de actividad laboral distinta: los constantes intentos durante la época de ejercicio como maestra de Educación Infantil por conseguir transmitir el placer hacia la lectura, por aproximar a los más pequeños al mundo de los libros así como deleitarlos en la comprensión de los cuentos; y la preocupación como formadora de futuros docentes de esta especialidad por transferir esta inquietud.

La consulta de bibliografía sobre el tema desveló los procesos básicos subyacentes en la lectoescritura y las habilidades implicadas, cuyo dominio era aconsejable desarrollar desde la Educación Infantil, tal y como documentan Colomer y Durán:

Ya que en la etapa infantil se configuran las bases de la formación literaria y del acceso al texto escrito, las aulas de la educación infantil deben convertirse en lugares que aseguren un contacto vivo y placentero de los niños con los libros. Aunque en ellas los pequeños “no sepan leer”, se está jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores. (2000:213).

Si el acto de leer al niño un cuento antes de dormir constituye un hecho sencillo pero eficaz en su porvenir como lector (opinión compartida por Del Amo, Bryand, Solé, Colomer, Durán, Abril Villalba, entre otros), ¿cómo no lo va a ser planificar esta acción en el entorno escolar conociendo a fondo las bases pedagógicas, psicológicas, lingüísticas, literarias y didácticas que la sustentan? Éste era el reto.

2.2.- OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN

Todo lo hasta ahora expuesto nos indica que es preciso plantear una acción didáctica desde la alfabetización más temprana, esto es, desde la Educación Infantil, que ayude a cimentar las bases de un buen lector, un lector competente y, al mismo tiempo contrarrestar los hábitos perniciosos existentes en la sociedad actual (entre otros, ritmo vital acelerado, tecnología atractiva que, lejos de ser recurso o instrumento, se convierte en objetivo).

A tenor de todo ello y basándonos en la bibliografía teórica y práctica consultada, pretendemos, como objetivo general acometer la enseñanza de habilidades que faciliten el desarrollo de la comprensión lectora a través de la lectura de imágenes en la etapa de Educación Infantil. Para ello nos fijamos como objetivos específicos:

1. Ampliar el vocabulario activo y pasivo de los niños
2. Desarrollar el lenguaje oral mediante el empleo sistemático y progresivo de las distintas estructuras sintácticas, con la correspondiente utilización de nexos y conectores
3. Activar los conocimientos previos y motivar predicciones acerca de las historias o a través de las ilustraciones
4. Familiarizar a los alumnos con la estructura narrativa
5. Estimular el recuerdo inmediato y la atención sostenida del relato
6. Conseguir una comprensión literal, interpretativa y crítica de las historias.

En la enseñanza de la comprensión lectora la discusión fundamental se plantea entre los partidarios de la enseñanza implícita, no reflexiva, y los de la enseñanza explícita, que supone una operación más consciente y funcional. Ambas se apoyan en principios psicológicos cognitivistas y conductistas, respectivamente. Para los primeros la comprensión lectora no es un conjunto de habilidades, sino un proceso a través del cual el lector construye el significado, frente a los segundos que consideran que la competencia literaria se basa en unas habilidades que se pueden adquirir por medio de ciertas estrategias de comprensión que guíen a los alumnos. Seguiremos esta tendencia mediante un programa sistemático que trabaje vocabulario, sintaxis y otras habilidades que conduzcan hacia una comprensión de la historia a través de las ilustraciones, cercanas a las que debe realizar un lector hábil.

Las primeras imágenes dejan una huella insustituible en la mente de los lectores incipientes pues en ellas no sólo encuentran la representación de la realidad exterior (lo que existe o puede existir en el mundo), sino también el reflejo de una realidad interior (lo que me pasa o me puede pasar), y la correlación existente entre la representación y el mundo de donde infieren modelos de conducta individual y social (Colomer y Durán, op.cit.).

Por otro lado, los niños del siglo XXI controlan la cinética televisiva pero traspasar esa dinámica al mundo estático de la ilustración requiere la guía del adulto para no sólo “mirar” sino reconocer, distinguir y transformar ese signo en significado y dicho significado en lenguaje inteligible, que le permitirá entablar relaciones entre los distintos objetos reconocidos, identificarse con

ellos, imaginar y secuenciar las distintas ilustraciones, lo que le facilitará la progresiva asimilación de la estructura narrativa, a relacionar las vivencias de los protagonistas con las suyas propias: las del *lector*. De ahí la elección del álbum ilustrado para nuestra experiencia, pues en él el código iconográfico es la vía de la que se vale la literatura infantil para conseguir la comunicación con sus primeros lectores.

Ante todo, con este trabajo pretendemos abrir posibilidades en el desarrollo temprano de habilidades, que, al poner en funcionamiento una serie de mecanismos, facilitarán la comprensión de lo escrito cuando el niño se enfrente a la lectura, dentro de la concepción actual de la comprensión lectora.

Aportamos un programa de intervención sistemática que alterne el carácter lúdico propio de esta etapa con actividades ricas en posibilidades para hacer más fértil este aprendizaje no sólo de forma inmediata sino en el futuro.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- INTRODUCCIÓN

Hemos realizado un **estudio longitudinal** según la terminología utilizada por Colás Bravo (1998:186) y, dentro de este tipo, un **estudio de panel**, conforme a la nomenclatura de Buendía Eisman (1998:134), también denominado **estudio de seguimiento o estudio de grupos** por Cohen y Manion (1990:102).

Coincide, en su caracterización, con la mayoría de las investigaciones realizadas en Educación Infantil y que, según Domínguez Chillón y Barrio Valencia (2001) se ajustaría a una investigación empírica, pues indaga en la

realidad en la que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje de aquellos contenidos relativos a nuestra Área; interpretativa, ya que indaga también en esa realidad para comprenderla mejor, atendiendo a su complejidad con una perspectiva holista, aunque el objeto de estudio sea una parcela limitada; colaborativa, porque se cuenta con la colaboración de las docentes que trabajan en estas aulas ya que se entiende que, desde el punto de vista metodológico, es imprescindible para superar el modelo colonialista.

3.2.- SUJETOS. LA MUESTRA UTILIZADA

La investigación se inició con una **muestra participante** de un total de 99 alumnos del último curso del segundo nivel de Educación Infantil, pertenecientes a la clase media, de dos centros públicos: 73 alumnos del Centro 1 (en adelante lo designaremos como C-1) y 26 del Centro 2 (en adelante lo denominaremos C-2).

Ambos centros³⁷ se ubican en la misma zona urbanística de la ciudad de Melilla, por lo que comparten la misma caracterización social: clase socioeconómica de tipo medio. Por supuesto y debido a la idiosincrasia de la ciudad, esta población profesa distintas religiones y pertenece a las cuatro culturas diferentes que alberga el municipio.

Las viviendas donde habitan los alumnos son de dos tipos: las de más antigua construcción, bien conservadas, datan de 1959 y siguen los cánones de la época pues no superan las dos plantas de altura y responden a una organización arquitectónica perfectamente cuadrangular de calles paralelas; las más recientes (generalmente edificadas a su alrededor) constituyen bloques de pisos que alcanzan, en su verticalidad, mayor dimensión, unos con carácter de Protección Oficial y otros de régimen privado.

En las proximidades se sitúan, asimismo, dos centros de enseñanza secundaria, un centro de Educación de Personas Adultas y los emplazamientos que la Universidad de Granada tiene en nuestra ciudad.

³⁷ Estos datos fueron extraídos del Plan de Centro de los respectivos colegios.

El área, además, está dotada de instalaciones deportivas, zonas de recreo (parques infantiles, plazoletas y paseos) y piscina municipal para el ocio de sus vecinos.

El único hospital civil de Melilla y un Centro de Salud, cubren las necesidades sanitarias de esta barriada.

Por último, un Mercado alimenticio y pequeños comercios familiares cierran esta breve y rápida descripción del lugar.

A nivel educativo, comprobamos que ambos centros respondieran a un Proyecto Curricular de Centro similar, con el fin de que la programación de los contenidos fuese más o menos equitativa.

El C-1 tiene tres líneas en Educación Infantil, dos de las cuales fueron objeto de la experiencia y la tercera conformó el grupo de control. El motivo de esta elección fue que intentábamos que los grupos fueran lo más homogéneos posible.

El C-2 sólo tenía una línea, con lo cual no pudimos obtener un grupo de control, dado el número insuficiente de alumnos. Sin embargo, llevamos a cabo la experiencia en este centro motivados por la disponibilidad de la maestra y porque la metodología utilizada era muy similar a la del centro anterior.

En la muestra real afrontamos uno de los inconvenientes que presentan los estudios longitudinales: la mortalidad de la misma. Significa que, por cualquier razón, parte de la muestra se pierde en el tiempo que dura la investigación porque los sujetos desaparecen, se pierden, rehúsan a una posterior cooperación o cualquier otra causa (Cohen y Manion, op. cit).

En nuestra investigación, la mortalidad de la muestra se debe a que se produjeron durante el curso escolar bajas y altas (principalmente por cuestiones laborales de los padres, viajes vacacionales o causas desconocidas) que alteran la cifra real de la muestra al no poder realizar el estudio

comparativo. En cifras, esta mortalidad asciende a un número de 31 bajas (26 en el grupo experimental y 5 en el grupo de control).

En conclusión, la **muestra real** la componen 68 alumnos. De ellos, 20 forman parte del **grupo de control** y 48 pertenecen al **grupo experimental**.

A continuación se presenta, mediante tablas, el número de alumnos de ambos grupos, según las variables de identificación utilizadas: sexo, edad, lengua materna y ocupación de los padres. En la primera de ellas, distribuimos los alumnos por *sexo, edad y lengua materna*. Las dos últimas características son importantes por distintas razones: la primera porque, aunque todos se encuentran en el mismo curso escolar, a tan corta edad puede ser relevante el momento en el que nacieron, por lo que hemos decidido contemplar esta variable diferenciada por trimestres. La segunda característica, la de la lengua materna, es relevante en Melilla, debido a que las aulas están integradas por alumnos pertenecientes a varias culturas, de las cuales, las dos mayoritarias (una de origen europeo y otra de origen bereber) tienen lenguas maternas distintas, tal y como explicamos en el apartado de variables dentro de este mismo capítulo. La *ocupación de los padres* queda reflejada en una segunda tabla.

	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	1º TR.	2º TR.	3º TR.	4º TR.	LENGUA CAST.	LENGUA TAMA.
GRUPO EXPERIMENTAL	48	22	26	9	19	9	11	35	13
GRUPO DE CONTROL	20	10	10	7	5	2	6	9	11
MUESTRA	68	32	36	16	24	11	17	44	24

TABLA 1: Distribución de alumnos que han participado en la investigación

Como figura en esta tabla, el reparto por géneros es bastante equilibrado en el grupo experimental y totalmente igual en el grupo control, lo cual nos permitirá comprobar con exactitud la influencia de esta variable en los resultados de la investigación.

Respecto a la edad, destacan notablemente en el grupo experimental los nacidos en el segundo trimestre del año, con lo cual los integrantes de este grupo se sitúan justo en la medianía del año natural. Los formantes del grupo de control están más uniformemente repartidos entre el primer, segundo y cuarto trimestre; en el tercer trimestre este número desciende considerablemente. Por tanto, debemos estar a la expectativa de si esta variable será determinante en los resultados de la investigación.

Con referencia a la lengua materna, destacamos que tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, el número de alumnos que tiene el castellano como lengua de adquisición o segunda lengua es similar, con lo que podremos comprobar si influye en la evolución de ambos al final de la experiencia.

OCUPACIONES	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROL	
	MADRE	PADRE	MADRE	PADRE
Grandes empresarios, directores y gerentes de empresas	1	2	0	0
Técnicos/profesionales con calificación universitaria	14	4	0	1
Pequeños/medianos empresarios	1	4	0	3
Empleados, administradores y trabajadores de servicios	4	8	2	2
Profesionales de la Policía o Fuerzas Armadas	0	6	0	2
Trabajadores y operarios cualificados	2	11	2	7
Trabajadores no cualificados	3	9	2	2
Amas de casa	21	0	12	0
Pensionistas	0	1	0	0
Otros	2	3	2	3
TOTAL	48	48	20	20

TABLA 2: Distribución de alumnos según la ocupación y/o profesión del padre y de la madre

Si observamos las ocupaciones de los padres, detectaremos que las madres del grupo experimental se reparten en su mayoría entre dos extremos opuestos: técnicos o profesionales con cualificación universitaria y amas de casa, siendo ésta última la ocupación general en el grupo de control, por lo que atenderemos a la influencia que pueda tener en el progreso de ambos grupos. Y conforme a los padres, en ambos grupos la mayoría se encuadra entre los trabajadores y operarios cualificados, así es que pueden considerarse homogéneos.

3.3.- DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Nuestro propósito es enseñar a leer imágenes, enseñar a leer los cuentos interpretando sus ilustraciones para desarrollar una serie de habilidades detalladas en los objetivos. Debemos hacerlo en horario escolar y con ayuda de las maestras. Es de sobra sabido que el lenguaje oral ocupa un elevado porcentaje de tiempo en la jornada escolar de un aula de Educación Infantil (Domínguez Chillón y Barrio Valencia, op. cit.) y que, dentro de este tiempo, la llamada “asamblea” es el momento estelar, ya que en ella, el objetivo principal es la conversación y los actos de comunicación entre iguales o entre iguales y el maestro. Es también el tiempo dedicado por excelencia a la lectura de cuentos, a partir de los cuales se trabajan conceptos, ideas, nociones que marcan la pauta de la rutina escolar. Lejos de obviar este valioso instrumento, muy al contrario, quisimos aprovecharnos de su existencia para plantear nuestro proyecto.

Decidimos realizar esta investigación dentro de la jornada escolar, pues los niños ya han creado en ella un clima de confianza, espontaneidad y participación difícil de emular en otro ambiente. Además, la relación que se establece entre los niños de estas edades y su maestro es muy especial. Las aulas, como espacio social habitual para ellos, cuentan con su propio sistema de reglas, funciones, relaciones y lenguaje y se convierten en un interesante escenario para la investigación del habla.

Esto supone una empatía elevada con y entre las maestras colaboradoras que resultaron ser un número total de cuatro (tres que pondrían en práctica el

programa de intervención y una que quedaría a cargo del grupo de control). Y ello ha sido posible merced a los lazos laborales que nos habían unido en otra época, a su profesionalidad y entusiasmo por la labor docente y a su implicación en el proyecto un año antes a la puesta en práctica del mismo. Los contactos con las maestras se iniciaron entonces, cuando dimos a conocer nuestro propósito investigador y obtuvimos los consabidos permisos burocráticos y, por supuesto, el de ellas mismas. Con ellas, por tanto, empezamos a trabajar durante el curso 2002-2003 por medio de reuniones periódicas con el fin de programar el trabajo y adiestrarlas en su cometido.

La justificación de estos encuentros está basada en el intercambio de información. Era necesario conocer cuál era su forma de trabajar el cuento, en qué método de lectoescritura se basaban, cómo trabajaban la expresión oral y la lectura de imágenes (sobre todo en el tiempo de la Asamblea), qué proceso de aprendizaje seguían, etc. Las maestras de los centros utilizaban un método ecléctico de aprendizaje lector, con estrategias propias de métodos sintéticos y analíticos (formación de la conciencia fonemática, análisis sintético-analítico de palabras, etc.) combinados con las líneas metodológicas básicas del enfoque constructivista, mediante el empleo de palabras clave, comparación, identificación y análisis del nombre propio y utilización de mayúsculas como paso previo a las minúsculas. La expresión oral se trabajaba a través de la participación de los alumnos en la Asamblea y mediante cuestiones de comprensión lectora pero en una única fase: la literal. Respecto a la lectura de imágenes, tan sólo era tratada con dos actividades interesantes pero insuficientes: la secuenciación de imágenes y la relectura del cuento a través de ellas en silencio, mentalmente, por parte de los niños. Las maestras invitaban a los niños a ver pasar las ilustraciones y a “pensar” (y no expresar) el fragmento de la narración al que correspondían. Todas las maestras llevaban el mismo método de trabajo.

En las reuniones periódicas mantenidas, trabajamos los últimos hallazgos en cuanto a la importancia de la lectura de imágenes, su relación estrecha con el desarrollo de las habilidades lectoras necesarias para ser un lector competente y cómo podían conseguirse a través de la lectura de aquéllas y, por último, demostrarles que la comprensión lectora no se reduce a su aspecto literal sino que incluso en estas edades se podía iniciar una

comprensión interpretativa y crítica. Por supuesto, todo esto se acompañó con ejemplos de modelos.

Por último, nos proporcionaron el Plan de Centro para conocer la Programación de Unidades Didácticas, con el fin de seleccionar obras acordes con las mismas. Este marco referencial era el mismo en ambos centros, aunque variase el orden en cada uno de ellos, es decir, las Unidades Didácticas trabajadas eran las mismas, aunque se apreciaran ligeras variaciones temporales. La organización de estas Unidades Didácticas giraba en torno a los Centros de Interés descritos por Decroly. Los temas eran:

- El colegio
- El cuerpo
- Las estaciones del año
- Los alimentos y la salud
- La casa y la familia
- Distintos eventos (Navidad, Hanuká, Yom Kippur, Diswali, Ramadán, Shivaratri, Al-el- Kebir, Semana Santa, Carnaval, etc.)
- Los medios de transporte y comunicación
- Las plantas
- Los animales
- La seguridad vial

El trabajo se haría con obras completas, pues los niños a esta edad necesitan que la historia que se les cuente tenga un principio, un desarrollo de la acción y un final bien delimitado, es decir, una estructura narrativa cerrada.

Antes del inicio de la experiencia, en el curso siguiente (2003/2004), tuvimos un encuentro con las maestras de ambos centros para presentarles los libros que podían ser trabajados. La selección de los álbumes que utilizaríamos en la experiencia se realizó teniendo en cuenta las Unidades Didácticas y la opinión de las profesionales. Una vez consensuados los títulos, iniciamos un calendario de citas concertadas. Era muy importante que tuvieran muy claro el trabajo con el álbum, por lo que no sólo se lo explicamos centrándonos en cada obra en particular, sino que efectuábamos encuentros

periódicos para solventar dificultades y dudas, además de evaluar el proceso (con una periodicidad semanal para detectar y subsanar dificultades y quincenal para presentar la propuesta de trabajo de cada álbum).

A la hora de seleccionar las obras narrativas buscamos que fueran atractivas en cuanto a su contenido, variadas en el estilo, con diferentes protagonistas (unas veces, niños, otras, animales), aprovechando algunas ya clásicas de la Literatura Infantil y otras de nueva incorporación. Por supuesto, respetando las capacidades psicológicas de los niños y sus gustos e intereses para que incentivaran su imaginación. Paralelamente a todo ello, en general, los álbumes seleccionados no sólo trataban el tema marcado por la Unidad Didáctica de turno, sino también aquéllos de actualidad y de interés vital para los alumnos, como las pesadillas, los castigos, las buenas conductas, etc.

Como nos proponíamos enseñar a los niños las habilidades necesarias para realizar una correcta lectura de imágenes, la ilustración fue sobrevalorada con respecto al texto, el cual sería leído por las propias maestras. De ahí que tuviéramos muy en cuenta en la selección de estos álbumes la calidad de sus ilustraciones (riqueza de contenido, proliferación de matices, el cuidado de los detalles para la identificación de los personajes, el mimetismo con las acciones y comportamientos de los niños a esta edad, etc.)

Con estos criterios seleccionamos los siguientes títulos, que son descritos respetando el orden en el que fueron trabajados en el aula.

- *Un culete independiente*, escrito por José Luis Cortés e ilustrado por Avi. César Pompeyo siempre recibe dos azotes en el culete cuando comete alguna travesura, cuestión muy frecuente. Esta parte de su cuerpo se rebela y huye; es entonces cuando César Pompeyo comprende su utilidad y decide cambiar de actitud.

En este cuento se plantean dos ideas fundamentales: por una parte, la del cuidado de las partes de nuestro cuerpo, ya que todas son de gran utilidad; en este caso se trata de una parte bien definida pero podría extrapolarse a cualquier otra, lo cual implicaría el conocimiento del propio cuerpo y, por otra parte puede observarse el cambio de actitud del

protagonista cuando se da cuenta de su problema, pues pasa de la total indiferencia hasta la valoración y la súplica para que su culete vuelva.

Sus ilustraciones son de tipo esquemático, de trazo sencillo y colores claros. Destacan las expresiones de los protagonistas, sobre todo las de César Pompeyo, que transmiten la evolución de su actitud y de su comportamiento. Merece especial atención el recurso de la transparencia o imagen borrosa de la que se sirve el ilustrador para las escenas en las que César se queda sin su culete. Las ilustraciones mantienen una relación de complementación con la narración del cuento, aportando prácticamente el cincuenta por ciento del relato cuando transmiten las fechorías del niño.

- *Pies para la princesa*, escrito y también ilustrado por Ivar Da Coll. La princesa de este cuento carece de pies y, por tanto, se ve imposibilitada para realizar ciertas actividades. Convoca un concurso para conseguir pies pero no es fácil encontrar a los candidatos perfectos, hasta que los halla y entonces se convierte en la niña-princesa más feliz del mundo.

De nuevo trabajamos una historia que hace reflexionar a los niños sobre la función tan importante que representa cada una de las partes de nuestro cuerpo, sobre la importancia de que cada uno tiene las más apropiadas y las que precisa y el tema acerca de cómo, hasta una princesa que todo lo tiene, puede también necesitar de la ayuda de otros en un momento determinado. Secundariamente, el texto permite trabajar el tema de los niños que se resisten a andar o a realizar cualquier acción, principalmente por pereza.

En este cuento las imágenes son planas, de alegre y variado colorido y del todo hieráticas, máxime en las escenas en las que la princesa aún está privada de movilidad. Esta característica se suaviza ostensiblemente cuando por fin consigue sus pies. Las ilustraciones cumplen la función de proporcionarnos información colateral al texto sobre expresiones, actitudes y reacciones de los protagonistas ante la evolución del argumento, ya que el texto es breve.

- *Sopa de calabaza*, cuya escritora e ilustradora es Helen Cooper. Tres amigos (una ardilla, un pato y un gato) conviven en perfecta armonía porque cada uno realiza su función en casa hasta que uno de ellos, el pato, la rompe. Reestablecerla es difícil pero todos, menos uno, están dispuestos a sacrificar aspectos en pos de la amistad.

El mensaje principal con el que se trabaja es cómo el comportamiento caprichoso de alguien es capaz de romper la armonía de los que conviven con él, por lo que el respeto a ciertas normas y a los demás resulta imprescindible en cualquier comunidad y relación.

Las riquísimas ilustraciones de este cuento llegan a ocupar toda la página y se combinan con otras más pequeñas pero llenas de pequeños detalles que deben analizarse. Algunas, incluso, expresan por ellas mismas una secuencia temporal que debe desentrañarse para enriquecer el relato. Aunque el texto es amplio, la ilustración aporta una gran riqueza de matices, sobre todo respecto al conflicto interno que viven la ardilla y el gato, a sus sentimientos, a su desasosiego, inquietudes y temores que serían muy arduos de explicar con palabras. También reflejan los desajustes en la convivencia que conlleva la actitud del pato y, por supuesto, las consecuencias que, día a día, página a página, pueden ir comentándose y reflexionándose con los niños conforme avanzamos en el libro a través, única y exclusivamente, de las imágenes que en él aparecen.

- *El sapo que no quería comer*, escrito por Martha Sastrías e ilustrado por Francisco Nava Bouchaïn. Este texto nos presenta el problema del rey Sapo que, como invitado de la reina Tortuga, es agasajado con los mejores manjares, pero él se niega a probarlos, ya que no constituyen parte de su dieta, pero por timidez es incapaz de confesarlo, con lo que provoca un estado de inquietud a su anfitriona, que busca remedios o personajes que curen su mal, hasta que lo consigue.

Es un relato propicio para trabajar con los niños las diferencias que pueden existir entre todos nosotros, diferencias que nos hacen distintos y singulares pero no incompatibles y que, a su vez, pueden enriquecernos. Esta historia de convivencia y respeto cobra un especial sentido en la cotidianidad

de una ciudad como Melilla en la que conviven cuatro culturas con hábitos y costumbres bien distintas en un espacio de doce kilómetros cuadrados; realidad reflejada en el aula donde ellos se encuentran todos los días.

Sus ilustraciones, muy sencillas y esquemáticas, acompañan a la narración, de tal forma que no resulta nada complicado seguir las y realizar una correcta lectura. La simbología es muy clara y proporciona detalles que permiten connotar significados o aventurar información no expresada en el texto, por ejemplo con las miradas, con la aparición de corazones que traducen los verdaderos sentimientos de la tortuga hacia el sapo, con la caracterización de los animales que emulan ciertos oficios de humanos, etc.

- *Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?*, escrito por Eve Bunting e ilustrado por Pham Le Uyen. En esta ocasión tratamos una historia que presenta a un abuelo y a su nieto. El pequeño cree “comerse el mundo” porque hace cosas que el abuelo no puede o no quiere realizar y éste, sin embargo, le demuestra que es capaz de enseñarle con cariño muchas cosas forjadas en la experiencia de la vida, por supuesto dentro de una relación entrañable entre abuelo y nieto.

Las ilustraciones de este cuento emanan ternura y expresan magníficos detalles de la relación entre abuelo y nieto y de sus habilidades contrastadas, por una parte la espontaneidad del pequeño y por otra, la paciencia que la experiencia confiere al abuelo. De esta manera nos indican el cariño y el amor entre la pareja, que no quedarían lo suficientemente manifiestos sólo a través del texto escrito.

- *Mazapán*, escrito por Marta Osorio e ilustrado por Irene Bordoy. En esta historia, enmarcada en tiempos de Navidad, la imaginación, la ilusión, los sueños y la amistad son los protagonistas. Asistiremos a la relación de amistad que surge entre un niño y una figurilla de mazapán que cobra vida y acompaña a aquél en su vida cotidiana. Se cierra el relato con un bonito mensaje: esa imaginación y esa ilusión nacen en nuestro interior y abrir un libro puede ser el desencadenante para que se exterioricen.

En esta ocasión se podría prescindir del texto y seguir la historia a través tan sólo de las imágenes, pues son muy ricas y completas, cuidadas al detalle, en tonos pasteles, dulces como el relato al que acompañan, y muy variadas. Permiten la secuenciación perfectamente.

- *Tragasueños*, cuyo texto es de Michael Ende y las ilustraciones de Annegert Fuchsbuster. En el país de Dormilandia, en el que lo principal es dormir, la princesa Dormilina no puede hacerlo porque los malos sueños no se lo permiten. Los súbditos están muy preocupados y sus padres también. Consultan con todos los sabios y, en vista de que nadie acierta a darles una solución, su padre, el rey, decide salir él mismo a buscarla, pero todo es en vano porque nadie conoce un remedio para su problema. Cuando se halla perdido, desanimado y triste en un extraño paraje, encuentra de pronto la solución en un reluciente y hambriento personaje que dice llamarse Tragasueños.

Se trata de una historia que plantea uno de los principales problemas con los que suelen enfrentarse los niños de Educación Infantil: los terrores nocturnos, que les impiden conciliar el sueño con tranquilidad y, por tanto, repercute en su salud y en su actividad diaria. Gracias a este cuento, tratamos el tema y buscamos soluciones, entre ellas, disipar tales miedos. Isabel Tejerina (1999) comenta que este relato transmite al pequeño un mensaje muy importante: que sus dificultades, por enormes que sean, tienen solución, ya que cuentan no sólo con la ayuda de sus padres, sino con el auxilio de otros seres con poderes extraordinarios para vencer cualquier adversidad. Justifica, además, su pervivencia a lo largo de los años no sólo por tratarse de un tema existencial y cotidiano en cualquier generación, sino por el desarrollo de un argumento que ofrece la estructura de cuento ya señalada por Propp (1985).

En las imágenes de este cuento ocurre igual que en el caso de *Sopa de calabaza*: están llenas de pequeños detalles que es preciso analizar, pues buscan determinados efectos al estar distribuidas por toda la página. Alternan también el color de la tinta, los tonos, según el escenario en el que se mueven los personajes, con el fin de dar sentido a la descripción del estado anímico de los mismos y a los elementos de los paisajes en los que están situados. En momentos más específicos proporcionan también rasgos para establecer

secuencias temporales. Resultan, pues, en este sentido, mucho más completas que la información y la trama que el relato nos cuenta.

A pesar de que el texto es prolijo, las ilustraciones lo complementan aportando sensaciones ambientales y realidades oníricas a las que aquél alude muy simplemente.

- *Leo, el muñeco de nieve*, escrito por Sylvia Loretan e ilustrado por Jan Lenica. La historia trata de un muñeco de nieve llamado Leo. Cuando los niños que lo han creado se van a dormir, Leo se encuentra solo y es el momento en el que escucha a un pajarillo que, a punto de emigrar al sur, le cuenta las excelencias de aquellas cálidas tierras que le hacen soñar. Leo decide ir también al sur pero surge un imprevisto: que las altas temperaturas hacen que, antes de llegar, se derrita. Asistimos a partir de este momento a través de la experimentación personal de Leo, a los ciclos del agua ya que, empujado por el viento y con sus gotas transformadas en copos de nieve, retornará al jardín de los niños del principio del cuento, los cuales volverán a darle forma de muñeco.

A partir de esa historia podremos introducir los ciclos del agua, las migraciones de las aves en busca de tierras más cálidas y, como otros temas secundarios, el de la hibernación, así como las características y hábitos de la temporada de invierno.

Las imágenes de este cuento están realizadas con trazos muy simples, pero el ilustrador juega con la simbología del color para transmitir información. Así, el azul y el rojo, representantes por antonomasia de temperaturas frías y calientes, inundan los distintos paisajes y ofrecen contrastes al lector que las ve, haciendo que experimente con sensaciones, con lo que queda completado el texto del cuento.

- *En casa antes de anochecer*, cuyo texto e ilustraciones son de Ian Beck. El protagonista del cuento es un osito de peluche, el osito de Lily, al que, involuntariamente, ésta ha dejado resbalar al quedarse dormida en plena calle mientras paseaba. La historia nos cuenta todas las penalidades que el

osito ha de vencer para llegar a casa antes del anochecer, que es cuando Lily más lo necesita, porque duerme con él, como otros muchos niños.

De nuevo trabajamos la hora de dormir, esta vez desde otro punto de vista, pues se trata de ver los hábitos de los niños a este respecto. Pero lo verdaderamente importante es el lazo de unión establecido entre el osito y la niña, que crea en el primero un sentido de la responsabilidad sin límites, buena lección para tomar nota por parte de nuestros pequeños.

Beck logra en este cuento presentar, mediante ilustraciones aparentemente complicadas, con sombras y combinados de técnica de grabado y color, imágenes muy tiernas que ponen en evidencia los obstáculos que ha de sortear su protagonista para llegar a Lily en el momento preciso. Juega, además, con los tamaños para profundizar en esta misma idea, pues todo lo que rodea a osito es exageradamente grande, tal y como lo verían los ojos de un niño pequeño, perdido. De esta forma, el texto, que es muy breve, se ve ampliado con la observación y el análisis de las ilustraciones.

- *Lola va a la selva*, escrito e ilustrado por Mercé Aránega. Lola es una ranita que un día, mientras juega en el prado, encuentra una maleta extraviada. Su curiosidad le empuja a adentrarse en ella para registrarla pero, de manera fortuita, la maleta se cierra y Lola, al permanecer en el interior de la misma, se ve forzada a seguir el itinerario de su dueño por el bosque.

Con este texto no sólo recorreremos el bosque y conocemos algunos detalles que en él se encuentran, sino que, a través de los ojos de Lola realizamos otro descubrimiento aún más sorprendente: que las cosas no siempre son lo que parecen.

La propia Mercé Aránega define su estilo en este libro:

(...) con un punto naïf, detallista y colorista, buscando en las acciones y actitudes sensibilidad y ternura, intentando describir con imaginación la cotidianidad. Intentando despertar la curiosidad con la magia que permite la ilustración, con esta mezcla de realidad y fantasía para potenciar la imaginación y la creatividad y buscando, en los detalles, hacer pequeños guiños al lector. (...) Buscando no ser demasiado reiterativa y no repetir en palabras la imagen que describe la ilustración, sino que se complementen

y que el texto y la imagen se ayuden y se potencien la una con la otra, para dar el máximo de capacidad a la lectura del texto y de la imagen. (2004: 66-67).

En efecto, las sensaciones que emanan de las imágenes son de dulzura, timidez, tal y como es el personaje de Lola. Los colores pasteles, suaves, salpicados de vez en cuando por pequeños detalles de colores vivos, contrastan y fijan la mirada del lector precisamente en ese mensaje de la apariencia engañosa, que es difícil de transmitir valiéndose únicamente de las palabras. Las imágenes dan pie para intentar que el niño adivine el pensamiento de Lola, a la par que se le cuenta la historia; por tanto las ilustraciones, en este relato, son una importante vía de información de la que se vale el escritor para comunicarse con el público.

- *El secreto de Mili*, de Angelika Glitz e ilustrado por Annette Swoboda. Todo el mundo tiene secretos, pero los de los niños son siempre divertidos y en esta historia nos adentramos en el mundo de los secretos fantásticos y llenos de imaginación de dos amigos, Mili y Pablo. Sin embargo, esa relación se ve amenazada precisamente por un secreto cuando se cuestiona si es mejor tenerlos o compartirlos, ya que en esta ocasión Pablo ha imaginado muchas posibilidades y cuando Mili decide compartir su secreto con él se queda decepcionado y no espera a descubrirlo realmente.

Este cuento nos proporciona la ocasión de adentrarnos un poco más en el tema fantástico de los secretos e imaginar situaciones en las que se propicie, por ejemplo, la organización y celebración de una fiesta, en esta ocasión la de Carnaval.

Lo más valioso de sus imágenes es el colorido tan vivo, alegre y variado que tienen, permitiendo despertar sensaciones internas y recrear el sentido de la vista de forma inusitada y placentera. No olvidemos que representa el mundo de la imaginación de los pequeños, por lo que éste ha de ser alegre y lúdico y es así como lo han querido plasmar sus ilustradores. De igual forma que con *Lola va a la selva*, las imágenes se tornan un instrumento valiosísimo de comunicación, ya que provocan la participación del lector tratando de adivinar, al igual que Pablo, de qué secreto se trata. Esta invitación sería difícil de conseguir exclusivamente a través del texto.

- *¿Qué te gustaría ser, Brian?*, escrito por Jeanne Willis e ilustrado por Mary Rees. Brian es un chico normal y corriente al que le gusta jugar. Toda su familia estipula sobre su futuro profesional y uno a uno, sin contar con la opinión de Brian, va decidiendo qué es lo que éste va a ser en función de las aficiones personales de cada uno.

Como es propio del Carnaval acudir a disfraces de profesiones, repasamos, a través de las actividades, la diversificación de trabajos y la importancia social que cada uno de ellos tiene; también aprovechamos la ocasión para indagar en los intereses y gustos de los propios niños.

En este caso las ilustraciones establecen lo que Colomer (1999:35) denomina “discurso complementario o aparentemente contradictorio” con el texto para que el lector participe en la construcción de la obra. De esta forma, aunque los distintos parientes de Brian van augurando su futuro profesional, el niño aparece con poco entusiasmo en el rostro e incluso con rechazo en la imagen que vemos a lo largo de las páginas del cuento y provoca en el lector la sensación e incluso la certeza de que “algo no va bien”, de que Brian no opina igual que sus mayores.

- *El hombrecillo de papel*³⁸, cuyo autor e ilustrador es Fernando Alonso. Se trata de una historia muy imaginativa cuyo protagonista es un hombrecillo de papel de periódico creado por una niña cansada de todos sus juguetes. El hombrecillo cobra vida y adquiere autonomía. Trata entonces de hacer felices a los niños que tiene a su alrededor y busca la manera de hacerlo.

Es un libro lleno de símbolos y de buenas intenciones. A través del protagonista de ese texto, un periódico, y la reacción de las personas ante sus noticias, trabajamos los medios de comunicación de masas (prensa, radio y televisión, principalmente). De esta forma se reflexiona sobre lo que acontece en el entorno, observando la función comunicativa del lenguaje desde el punto de vista de la información, con sus características y peculiaridades.

³⁸ Esta obra obtuvo el Premio Nacional de Literatura Infantil en 1979.

Las ilustraciones, extremadamente simples y esquemáticas, se combinan con fotos de imágenes que representan la realidad a la que alude el contenido de un periódico. Se produce, pues, un contraste entre el dibujo y la fotografía muy interesante, que completa la información proveniente del texto.

- *Un beso para osito*, escrito por Else Holmelund Minarik e ilustrado por Maurice Sendak. Es la historia de un osito que envía un dibujo a su abuela y cómo ésta le manda un beso, así como el trayecto que recorren ambas expresiones de cariño.

Con este texto se manifiesta la necesidad que tenemos de comunicarnos con los familiares o amigos, tanto los que están cerca como los que están lejos. Gracias a la circunstancia en que se nos presenta, se nos da pie para trabajar los medios de comunicación personales (la carta, el telegrama, el teléfono, principalmente) así como algunas de sus fórmulas establecidas y su contenido, por lo que completamos el cuento anterior. Del mismo modo, trabajamos las formas expresivas de cariño (diferentes en algunas culturas y presentes, de forma habitual, en una ciudad multicultural como Melilla), las distintas connotaciones de los besos, los diferentes contextos, etc.

En esta ocasión las imágenes emulan grabados y son muy bellas y artísticas; no hay superposición y los detalles paisajísticos son factibles de apreciar por los niños aunque sean muy distintos de los que habitualmente ven. Contrastan con la simplicidad del texto y permiten desarrollar el sentido estético de quien las ve.

- *El mausito*, cuyo texto es de Lolo Rico y las ilustraciones de José Ramón Sánchez. Mausito es un animalillo que acaba de nacer y necesita descubrir quién es. Este problema de autoidentificación y de autoconocimiento de sí mismo lo irá resolviendo a medida que se encuentre con otros animales del bosque y se compare con ellos.

La cuestión de la autoidentificación es muy importante en niños de esta edad que van forjando su personalidad (recordemos que incluso en la LOGSE existía un Área denominada de *Identificación y Autonomía personal*), por lo que

es una buena ocasión para profundizar en este aspecto de conocimiento de sí mismo.

De nuevo, como en ocasiones anteriores, la imagen permite inferir, aventurar aquello que el texto, por sí solo, no puede hacer.

- *El Grúfalo*, de Julia Donaldson e ilustrado por Axel Sheffer. Este libro tiene como protagonista a un ratón que inventa un personaje, el grúfalo (nombre también inventado que representa al más temido, fuerte y fiero de los animales) por defenderse de la amenaza de los distintos animales con los que se va encontrando (un zorro, un búho, una serpiente) que quieren comérselo. El mensaje de la historia se basa en que la fuerza y la violencia no son armas útiles ante el peligro, sino la inteligencia y la astucia, como las del pequeño ratón que, haciendo uso de ellas, es capaz de sortear todos los obstáculos, hasta vencer al mismísimo grúfalo.

Las ilustraciones favorecen el mensaje de la historia, al representar a un ratón, “aparentemente” indefenso, ante feroces animales a los que consigue engañar.

- *Pedro y su roble*, escrito por Claude Lévert e ilustrado por Carme Solé Vendrell. Este cuento nos presenta la historia de la amistad entre un niño, Pedro, y un árbol, el roble. Pedro no comprende los cambios que sufre el árbol merced al paso de las estaciones y sospecha que se trata de una grave enfermedad, lo cual precipita una serie de atenciones y cuidados por su parte hacia este amigo indefenso. Con la llegada de la primavera, el árbol rebrotará y Pedro volverá a ser feliz.

La elección de este cuento está motivada por la llegada de la primavera y la necesidad de trabajar los cambios que se experimentan en el entorno y en nosotros mismos. Se aprovecha para realizar una comparación con el resto de las estaciones.

El cromatismo de sus ilustraciones es muy rico y está sutilmente matizado. Es de destacar que, además, las tonalidades de estas ilustraciones aparecen acopladas al ambiente del texto. Con la observación de las imágenes,

el lector conoce, mucho antes que Pedro, lo que está ocurriendo, sin necesidad de que el texto lo exprese. Las imágenes pertenecen a la segunda época de Carme Solé como ilustradora, caracterizada por el aspecto amable y alegre de sus personajes con rostros redondeados y configuración voluminosa, que ven el mundo de forma estática, como la propia Carme (op. cit.: 11) confiesa: “no dibujo perspectivas, no las veo: yo siempre veo las personas por volúmenes”. Esto se explica por la formación estética que recibe, influenciada por el teatro y por sus estudios de Bellas Artes donde nunca dibujó figuras en movimiento.

- *El niño que quería volar*, de Fabio. Pierini e ilustrado también por Carme Solé Vendrell. El texto nos presenta a un niño que un día decide aprender a volar cuando ve que los pájaros pueden hacerlo. Para ello pide ayuda no sólo a sus seres más cercanos, sino también a animales, plantas y demás elementos de la Naturaleza. Éstos no pueden satisfacer su deseo pero sí le hacen ver lo afortunado que es al poder hacer otras muchas cosas que para ellos son imposibles. La más importante de todas: volar con la fantasía por el cielo y por el corazón de todas las cosas. Es un texto interesante para reflexionar sobre nuestras propias limitaciones y para la aceptación de nosotros mismos, ya que asistimos a cómo reproduce en el personaje principal una maduración y crecimiento interior. Esta fantasía e imaginación se reflejan en las imágenes que lo acompañan, totalmente descriptivas, que evitan que el texto fuera extremadamente extenso si pretendiera dar una explicación. En este sentido, el mensaje del cuento llega al niño de forma más rápida y directa que si lo hiciera a través de palabras. Las ilustraciones también se sitúan temporalmente en la primera época de Carme Solé (García Sobrino, op. cit.), donde las figuras son más amplias en la parte inferior de su cara y los paisajes están formados por escasos elementos, siendo los colores quienes delimitan los espacios.

- *¿A qué sabe la luna?*, escrito por Michael Grejniec e ilustrado por Carmen Barreiro. Este texto es una muestra de colaboración y trabajo en grupo. La curiosidad de los protagonistas por probar el sabor de la luna los incita a aunar esfuerzos para conseguirlo. Van pasando uno a uno, subiéndose en la espalda del anterior para formar una torre y alcanzarla. Pero cada vez que esto ocurre, la luna se distancia un poquito, hasta que aburrida, descende y permite dejarse tomar un trocito por el ratón. Con el relato

asistimos al proceso que sigue cada período lunar. El ratón, una vez la saborea, va pasando el pedazo a los animales que tiene debajo para que cada uno, a su vez, pueda hacerlo. A partir de ese momento ya no aparece llena la luna sino en cuarto menguante; su reflejo en el agua hace que un pez se interrogue sobre el esfuerzo desplegado por los animales de la tierra pudiendo tener lo que él cree la luna tan cerquita.

Las imágenes de la luna y de la superficie terrestre están muy logradas ya que parecen dotadas de textura. El aspecto de la proximidad y lejanía de la luna hacia los curiosos animales se consigue jugando con las proporciones. Son de destacar las expresiones de la luna, así como la representación de los distintos momentos de su ciclo. Lo que también puede llamar la atención de los niños es el fondo oscuro al que están poco habituados. En este caso, imagen y texto dan informaciones distintas pero complementarias de lo que está ocurriendo: el texto se limita a describir denotativamente el comportamiento de los animales y la imagen ofrece las connotaciones, así como el reflejo de los sentimientos de la luna, que quedaban obviados en el texto reiteradamente.

3.3.1.- Fases del programa

Con todos estos álbumes se ha trabajado la comprensión lectora literal, interpretativa y crítica, induciendo a los alumnos a conectar con sus conocimientos previos y experiencias personales y estimulando, así, la creación de hipótesis y de opiniones propias. La comprensión de vocabulario y el tratamiento de éste mediante las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas y, por ende, la ampliación del conocimiento inicial del léxico, junto al fomento de la construcción y enriquecimiento de las estructuras sintácticas, han sido otros dos pilares básicos en la profundización de la lectura. Asimismo, propiciamos en cada uno de estos textos el establecimiento de relaciones espacio-temporales y de causa-efecto mediante la lectura de sus imágenes, con el fin de iniciar la educación literaria a través de la estructura narrativa y de crear una práctica habitual en habilidades útiles y necesarias en la lectoescritura ya descritas en otros apartados (el resumen de su contenido, así como el trabajo realizado con ellas aparece en el anexo de forma pormenorizada). Para ello consideramos las siguientes fases en el programa:

- a.-** Motivación para el inicio del programa de lectura
- b.-** Lectura del libro en el tiempo de Asamblea
- c.-** Sesiones de trabajo

a.- Como paso previo a cada trabajo, es necesario crear un ambiente lo suficientemente intrigante como para que los niños se sientan motivados con la actividad. Por otra parte, entre las estrategias para la comprensión lectora relativas al texto y al lector, y que deben realizarse antes de la lectura, se encuentra la información previa acerca del tema y del vocabulario del texto, con el fin de que el alumno actualice sus propios conocimientos y bien por su experiencia, bien por su aprendizaje, pueda relacionarlos con su contenido, que serán necesarios para una mejor comprensión, con el fin de relacionar la información nueva con la ya poseída, para su recuerdo posterior y para su propio aprendizaje.

Por ello, antes de dar paso a la lectura del libro en el tiempo de la Asamblea, se realiza una sesión de actividades antes de la narración, en las que no sólo tratamos de suscitar la motivación suficiente para el texto elegido, sino que creamos el ambiente propicio para su entendimiento. Es también un buen momento para remover las ideas previas de los niños acerca del tema central y para formular las primeras hipótesis que luego serán verificadas durante la narración y la lectura de imágenes. A esta fase contribuye indudablemente, la Unidad Didáctica que se esté trabajando en el aula en esos momentos por su ligazón temática con la historia.

En este paso previo a la narración del libro se utiliza, como núcleo generador de ideas, la portada de los distintos cuentos para suscitar la lluvia de ideas entre los niños.

b.- Una vez realizadas las actividades anteriores, se trabaja en la misma sesión la primera narración del libro en cuestión, por parte de la maestra, mostrando las imágenes, pero atendiendo, fundamentalmente, al texto.

Seguidamente, la maestra retoma la historia en la misma sesión, narrándola una segunda vez, pero en esta ocasión atendiendo a la lectura de

imágenes, analizándolas al detalle, cuestionando sus elementos, relacionándolos con el texto escrito, ampliando su información, complementando el contenido que ya se conoce.

En sucesivas sesiones (entre tres o cuatro), marcadas por las propias maestras colaboradoras, a tenor del rendimiento de los alumnos y encuadrándolas según la planificación de las jornadas, se retoman las historias, ya de una forma más reducida y sintetizada, para realizar las actividades durante la "lectura", siempre valiéndose del repaso de las ilustraciones. Éste se hace de dos maneras: por una parte, con la visualización de las mismas en silencio, por parte de los niños, en la que deben hacer un repaso mental de lo que allí acontece y de lo que sobre cada una se ha comentado y por otra, con la orientación y guía de la maestra página a página, ilustración a ilustración, detalle a detalle, los niños proceden a su propia e individual lectura de imágenes. Ambas maneras se alternan y se combinan en las diferentes sesiones a modo de conexión entre las jornadas en las que se ha trabajado el mismo libro. Con el fin de que comprendan y fijen la historia las docentes tratan de inducir a los niños a que practiquen la memoria a corto plazo, a establecer conexiones, visualizar y desentrañar imágenes en busca de datos, se identifiquen con los personajes y con la trama, opinen sobre ellos a instancias de su propia experiencia y conocimientos, hagan constantemente inferencias, valoren, opinen, formen sus propias críticas, etc. De esta forma, desarrollamos la labor prefijada de manera recurrente lo cual nos permite poner en práctica la mayor parte de estrategias para enseñar las habilidades de comprensión lectora.

La orientación y la guía de las maestras para que el niño descubra detalles, conceptos, información y el sentido más profundo de cada álbum es fundamental en este caso. Las maestras ayudan con las cuestiones que hemos programado en nuestros encuentros a que los niños practiquen estas destrezas, para habilitarlos y formarlos, de modo que al final consigan hacerlo de manera autónoma e independiente. La conexión, la comunicación y el diálogo con el texto se establece, pues, de esta manera, preguntando constantemente sobre la valoración que hacen de la trama, el desarrollo y desenvolvimiento de los personajes, la relación entre ellos, la comparación con experiencias y situaciones similares vividas, etc.

Todos estos pasos quedan establecidos y organizados en las diferentes propuestas de trabajo que elaboramos para cada uno de los álbumes y que puede consultarse en el anexo.

c.- Una vez finalizada esta fase, continúa el trabajo con las actividades después de la lectura, con el fin de conseguir una valoración final a través de la selección de la información relevante, la organización y el procesamiento de la misma, para que los alumnos activen los conocimientos sobre las estructuras del texto y refuercen habilidades sintácticas y de vocabulario. Es el momento de afianzar, asimilar y acomodar a los esquemas mentales los conocimientos adquiridos. Las actividades lingüísticas se planifican según la explotación de las posibilidades que propicia cada obra, trabajando campos léxicos, semánticos, asociativos, fenómenos semánticos, formación de palabras, estructuras sintácticas, etc. También reservamos un espacio para juegos lingüísticos como trabalenguas, adivinanzas, poesías o canciones al hilo del tema de cada texto. El número de sesiones dedicadas a esta fase son establecidas (aunque el promedio es de tres o cuatro) también según la programación de aula de las maestras, con el fin de no interferir en la consecución de los objetivos generales de curso y etapa propuestos en su Plan de Centro. En suma, el trabajo se programa de forma minuciosa y con extremada atención para no descuidar ningún detalle y para que no suponga un encorsetamiento temporal difícil de salvar, con el fin de ser desarrollado en alrededor de dos semanas, las cuales, en sesiones reales, se reduce a un número de diez días.

3.4.- VARIABLES E INSTRUMENTOS

3.4.1.- Variables

Hemos utilizado en nuestra investigación, según la terminología de Buendía (1998: 86) **variables de respuesta**, en función de los fenómenos a los que se vinculan, puesto que tratamos de determinar el grado de competencia lingüística de los alumnos a través de sus respuestas a un estímulo. En función del proceso experimental, hemos operado con las siguientes **variables**

independientes: género, edad, ocupación de los padres y lengua materna. Las **variables dependientes** consideradas han sido: uso de léxico, uso de estructuras gramaticales y prueba oral de lectura de imágenes.

Respecto al sexo o género, aún existe una polémica discusión acerca de las habilidades más desarrolladas en uno y otro (masculino o femenino), por lo que estudiamos esta variable para comprobar la existencia de esta posible diferencia en nuestra investigación. Es importante tener en cuenta el dato de la edad pues, aunque todos los niños nacieron en el mismo año (1998), el período madurativo en el que se encuentran puede estar influenciado por el mes en el que lo hicieron, debido a su corta edad. La profesión de los padres podría incidir en el nivel cultural de los niños, por lo que también la hemos seleccionado como variable. Por último, la lengua materna, ya que Melilla no es sólo una ciudad multicultural, como muchas lo son actualmente en el territorio nacional, sino que, además, uno de esos cinco grupos culturales que se encuentran en sus escasos doce kilómetros cuadrados y que supone un 40 % de la población total (aunque su número aumenta significativamente cada año, según datos del Instituto Nacional de Estadística en la Delegación local de Melilla) tiene una lengua materna propia y diferente de la española; se trata del colectivo de origen bereber. Su cultura, la amazige o mazigia, es muy antigua y vasta. La lengua mazigia- *tamazight* para ellos- se divide en multitud de dialectos, de los que los musulmanes melillenses tienen como lengua materna el *taqer'act*. Esta lengua es sólo oral y los niños de origen bereber se encuentran en una situación de bilingüismo precoz sucesivo de tendencia diglósica, que puede provocar interferencias en algunas áreas del vocabulario, en gran parte de la morfología y en sintaxis, como señalaba Weinreich en 1953, y/o dificultades de aprendizaje específicas con respecto al resto de sus compañeros.

3.4.2.- Instrumentos

Han sido aplicadas tres pruebas distintas: de vocabulario, de sintaxis y de lectura oral de ilustraciones. Se han estructurado a través de una entrevista cada una, y se han llevado a la práctica en diferentes momentos de la experiencia, la cual ha tenido una duración de un curso escolar, esto es, se

inicia en octubre de 2003 y finaliza en mayo de 2004, aunque, como ya comentamos, se fue preparando durante los dos cursos anteriores. Las dos primeras pruebas se pasan al grupo experimental y al grupo de control, al empezar la experiencia y al término de la misma, con el objeto de realizar el estudio comparativo de ambos grupos en ambos momentos, en dos sesiones consecutivas, concertadas previamente y con idéntico orden de aplicación; la tercera sólo ha sido aplicada al finalizar la experiencia pero igualmente a ambos grupos, pues se trata de comprobar el grado de competencia en lectura de imágenes logrado por los alumnos tras el programa de intervención y compararlos con los conseguidos por el grupo de control sin haber trabajado con este programa. Todas ellas han sido aplicadas por la doctoranda. Las maestras las conocen al mismo tiempo que sus alumnos y no intervienen en ningún momento. El tiempo asignado para la realización de cada una de ellas varía, según la complejidad de la misma.

Dado que los alumnos con los que hemos trabajado no saben aún leer ni escribir, estas tres pruebas se hacen de forma oral, mediante conversación y diálogo con cada niño, realizadas en un lugar reservado y apartado del resto de los compañeros, con una atención independizada y personalizada. Para evitar que los niños pudieran sentirse cohibidos ante la presencia de una persona ajena a la clase, la doctoranda, previamente, realizó varias y sucesivas visitas a sus respectivas aulas para entablar conversación y juegos con ellos y así familiarizarlos en el trato.

Prueba de vocabulario. A la hora de elaborarla nos encontramos con un primer obstáculo: la falta de pruebas estandarizadas y exclusivas de vocabulario para Educación Infantil, lo cual nos obligó a construirla nosotros mismos.

Para ello recogimos todos los vocablos que se trabajan en los textos de las principales editoriales existentes en el mercado destinadas al segundo curso de Educación Infantil: Anaya y Algaida (su filial especializada en Educación Infantil), SM, Santillana, Everest y Bruño, no sólo en sus últimas versiones sino también en anteriores propuestas. Entre ellas se encontraban aquéllas con las que trabajaban en los dos centros donde llevaríamos a cabo la experiencia. A pesar de que las editoriales no presentan un programa

sistemático de enseñanza de vocabulario y el número de vocablos tratado es muy variable, además de que con frecuencia ofrecen un análisis parcial y suelen ir acompañados de significados meramente normalistas, a la hora de elaborar las pruebas nos decantamos por los textos escolares y las guías del profesor que los acompañan, porque constituyen la ayuda pedagógica más eficaz hoy día, tanto para el profesor como para el alumno; son un recurso positivamente considerado en los Equipos Docentes para lograr unos objetivos educativos.

Una vez vaciados estos manuales, confeccionamos una lista con la totalidad de vocablos autosemánticos o con significación propia y eliminamos los coincidentes. El siguiente paso fue validar la prueba con la experiencia de las maestras implicadas; ellas debían eliminar de esta lista aquellas entradas que resultaran, a su juicio, excesivamente fáciles o difíciles para los niños. Una vez recogido este material, se numeraron todas las entradas y se dividieron por el número de vocablos que consideramos oportuno utilizar en la prueba, siguiendo la metodología utilizada en las *Pruebas de vocabulario pasivo*, publicadas y aplicadas por el MEC (1989), a falta de otras más próximas en el tiempo. Así, de forma aleatoria, se fueron sacando uno de cada veinte vocablos recogidos de los manuales para niños de cinco años, resultando finalmente una relación de otros tantos vocablos que configuró la prueba de vocabulario.

La prueba, como puede comprobarse en el Anexo, consta de un total de veinte vocablos con índice de dificultad variable y de diferentes campos semánticos, aunque todos ellos cercanos a la cotidianidad de los destinatarios. Aparecen dispuestos por orden alfabético y se combinan sustantivos (ej. *ascensor* o *brocha*) y verbos (ej. *congelar*). Algunos términos son genéricos o hiperónimos (ej. *alimentos* o *medicina*), mientras otros tienen un significado más acotado o especializado (ej. *desfilas* o *sardina*). Alternan también los sustantivos concretos (ej. *leopardos*) con los abstractos (ej. *paz*). De igual forma aparece algún nombre propio (ej. *octubre*) junto a sustantivos comunes (ej. *fichero*). Subyace una intención: matizar significados y determinar el grado de conocimiento de los niños ante términos de uso distinto en el habla.

Como nuestro objetivo no era solamente comprobar el vocabulario pasivo- de comprensión o reconocimiento- sino constatar el vocabulario activo o de uso que poseían los alumnos, entablamos una conversación cordial en la que propiciamos la aparición de estos vocablos concretos en el discurso de los alumnos; cuando esto no ocurre, pasamos a comprobar si el vocablo forma parte de su vocabulario pasivo preguntándoles directamente si conocen el significado de tal palabra. Así podemos detectar si la palabra en cuestión, se integra en el vocabulario pasivo del niño si no existe antes, o evoluciona al vocabulario activo.

Prueba de sintaxis. Esta prueba fue elaborada, recogiendo la información de Lentin (1980) en su estudio sobre el lenguaje infantil de 0 a 6 años, en el que se explicita cuáles son las construcciones que deben estar asimiladas por niños de esta edad. Este estudio ha sido corroborado por otros posteriores como el de Olilla (1981) y el de Gómez-Villalba y Rodríguez Iglesias (1994) .

La prueba, como puede comprobarse en el Anexo, recoge un total de veintisiete construcciones variadas: desde la oración simple hasta las subordinadas, pasando por las coordinadas y yuxtapuestas. De este modo, anotábamos la utilización de construcciones simples afirmativas y/ o negativas, así como de oraciones simples enunciativa (afirmativas y/ o negativas), interrogativa, imperativa y exclamativa. Igualmente considerábamos expresiones en las que se hubieran utilizado partículas coordinadas (*y, e, ni, mas*), así como las oraciones coordinadas copulativa, disyuntiva, adversativa y distributiva. También contemplábamos la posibilidad de uso de la yuxtaposición.

Respecto a los nexos subordinantes, aparecen entre las sustantivas la conjunción *que* y para las subordinadas relativas los pronombres relativos *que* y *donde*.

La prueba refleja la posibilidad de uso de los nexos adverbiales más habituales (*porque, cuando, si, para que, cuando*) pero también los de más escasa utilización en esa edad (*antes que, después que, ya que, como o dado que, sin que y como*).

También recogemos en la plantilla construcciones como la interrogativa indirecta, la comparación cuantitativa, la relativa sustantivada, el discurso indirecto e incluso la construcción con gerundio.

En la prueba se valora no sólo la utilización de las distintas construcciones sintácticas sino también la naturaleza y riqueza de los nexos empleados.

Incluimos en ambas pruebas (la de vocabulario y la de sintaxis) un apartado denominado “Observaciones” para anotar y, en su caso, posteriormente sistematizar, algún otro aspecto detectado que pudiera dar luz a la investigación, como por ejemplo, en los niños de un origen distinto al occidental, rasgos dialectales o lingüísticos típicos de su lengua materna; posibles dislalias evolutivas; anomalías gramaticales del tipo de regularización de tiempos verbales en verbos irregulares; reiterada utilización de determinadas expresiones o nexos u otras cuestiones lingüísticas relevantes.

Prueba de evaluación de lectura oral de ilustraciones. Consiste en la presentación de un total de cuatro imágenes que forman una historia reconocible para los sujetos, con un tema familiar, extraídas de los manuales de Roca i Baró, (1993), combinando las instrucciones de utilización del test WISC (Weschler, 1987) para niños de esta edad junto con las características del programa de intervención experimentado, es decir, les presentamos las imágenes desordenadas (con el “desorden” numerado que marca el test) para que ellos las ordenen y narren una historia a través de las ilustraciones secuenciadas.

Si bien el WISC sólo pretende conocer la capacidad del niño de secuenciar imágenes (concepto matemático por antonomasia), nosotros queremos saber más: a través de diez ítems evaluamos la capacidad de interpretar imágenes, de describirlas, de inferir, de imaginar, de crear y de narrar una historia coherente a partir de ellas, tal y como nos fijamos en los objetivos marcados.

Aunque seguimos su método, descartamos las imágenes que presenta el WISC, porque consideramos que eran demasiado esquemáticas, faltas de colorido y sus líneas totalmente ajenas a las que ellos habían trabajado durante el curso con los textos seleccionados. Utilizamos en su lugar las que aportamos en el Anexo.

La valoración de los ítems se hizo con arreglo a la siguiente posibilidad de respuestas que se corresponden con una calificación numérica, respectivamente, del uno al cinco:

- 1.- Nunca
- 2.- Alguna vez
- 3.- Varias veces
- 4.- Con frecuencia
- 5.- Siempre

Esta prueba sólo fue aplicada al finalizar el programa de intervención, pues se consideró que al comienzo del curso los sujetos de la muestra no contaban con recursos y habilidades básicas, tales como la capacidad de observación y de análisis que fomentaríamos a lo largo del programa diseñado y aplicado. La comparación de resultados se hace, por tanto, entre el grupo de control y experimental en situación de post-test y consiste en una lectura de imágenes realizada de forma oral mediante una conversación dirigida por la doctoranda, cuyas preguntas buscaban las respuestas de los sujetos.

3.5. APLICACIÓN Y METODOLOGÍA ESTADÍSTICA

El diseño utilizado ha sido *pre-post* con grupo de *cuasi-control* (Campbell/Stamley, 1978: 93), que resulta ser uno de los diseños experimentales más difundidos en la investigación educativa y que comprende un grupo experimental y otro de control, que han sido sometidos a un *pretest* y un *posttest*, pero no poseen equivalencia preexperimental de muestreo. Por el contrario, los grupos constituyen entidades formadas naturalmente (en este caso, se trata de clases ya formadas) tan similares como la disponibilidad lo

permite, aunque no lo suficiente como para prescindir del pretest. La asignación del tratamiento o programa de intervención es aleatoria y controlada por el experimentador.

Por otro lado, en función de las propiedades matemáticas, nuestra investigación es **cuantitativa**, puesto que han sido medidas numéricamente y **cualitativa** puesto que ciertos objetivos propuestos no pueden medirse por el mismo procedimiento, aunque sí valorarse y comentar sus resultados.

El análisis estadístico de los datos ha sido realizado mediante el paquete estadístico SPSS 12.0 para Windows y consta de los siguientes elementos:

- Un análisis descriptivo univariado de las variables que definen nuestra muestra (lengua materna, sexo, edad y ocupaciones de los padres), tanto para el grupo experimental como para el grupo de control.
- Un análisis descriptivo bivariado de todas las variables pertenecientes a los bloques de **Vocabulario** (20) y **Sintaxis** (27) respecto de la variable Momento (pretest o Inicio vs. posttest o Final), tanto para el grupo experimental como para el grupo de control.
- Para las variables pertenecientes a la escala de **lectura oral de ilustraciones**, de las que sólo se recogieron datos al final, se ha realizado un análisis descriptivo univariado de cada una de las 10 variables que componen la escala (cuya fiabilidad ha sido determinada mediante al modelo *Alfa de Crombach*, por ser el modelo estadístico más apropiado para estos casos). Se complementa el estudio de la lectura oral de ilustraciones mediante un análisis comparativo de las medias del grupo experimental frente a las del grupo de control. Para este análisis hemos empleado la *Prueba T*.
- Un análisis de la incidencia en los resultados (Vocabulario, Sintaxis y Lectura oral de ilustraciones), tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, de las variables Sexo, Edad y Ocupación de los padres. Para los bloques de Vocabulario y Sintaxis se ha tomado también en consideración el

momento (inicio o final). Para este análisis hemos empleado, en función de las características de las variables, las siguientes pruebas estadísticas:

	Vocabulario y Sintaxis	Lectura oral de ilustraciones
Sexo y Lengua Materna	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Prueba T</i>
Edad y Ocupación de los padres	<i>H de Kruskal-Wallis</i> (estadístico basado en el contraste Chi-cuadrado)	<i>ANOVA</i>

Tabla 3: Pruebas estadísticas aplicadas.

Para la prueba T (tanto en los contrastes por Sexo y Lengua Materna como en el anteriormente mencionado análisis comparativo entre el grupo experimental y el grupo de control) se ha omitido por comodidad el preceptivo análisis de normalidad, puesto que su inclusión sería muy farragosa y su aportación secundaria, y también por las características de la muestra, especialmente su tamaño, y la gran robustez que la literatura especializada da a este estadístico. En las mismas circunstancias, para el Análisis de Varianza (ANOVA) se han omitido los análisis de normalidad y homocedasticidad.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

4.1.1. PRUEBA I: VOCABULARIO

Con esta prueba pretendíamos obtener datos acerca del vocabulario activo y pasivo que poseían los sujetos de la muestra en el momento inicial y la posible progresión al final de la experiencia.

Para conocer la situación desde la que partimos, aportamos una gráfica en la cual comparamos al grupo experimental con el grupo de control. Esta gráfica refleja las puntuaciones medias de la muestra con una escala de 0-1 donde el valor 0 marca la no existencia de esa palabra en el léxico de los sujetos, 0'5 su presencia en el vocabulario pasivo y 1 la utilización en el vocabulario activo.

Al analizar la gráfica encontramos homogeneidad en las medias obtenidas por ambos grupos respecto a los sustantivos concretos y los abstractos³⁹ y en los verbos a pesar de que, al ser el azar el único criterio de clasificación permitido por la actual legislación educativa en los cursos paralelos⁴⁰, es más que probable la existencia de diferencias entre ambas agrupaciones.

Vocabulario - Pre-Test

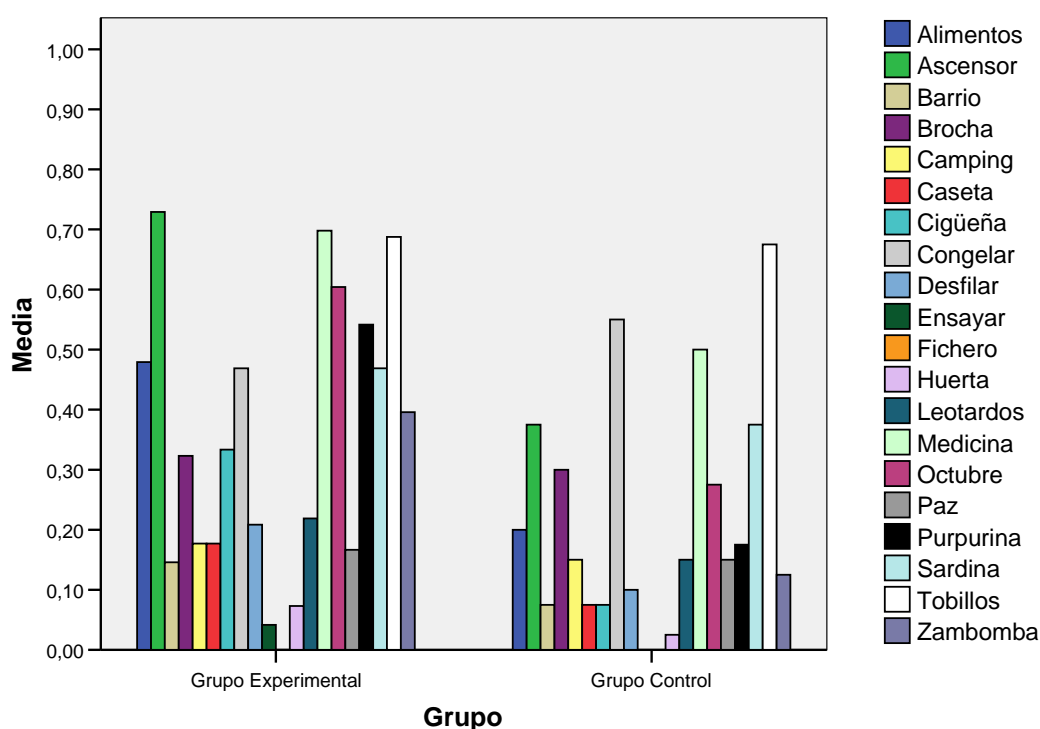


Gráfico 1

En cuanto a los sustantivos concretos, la adscripción de la mayoría de los términos a vocabulario pasivo o activo es similar. Destaca la palabra *fichero* que no forma parte del vocabulario de ninguno de los dos grupos y las medias de otros siete términos (*barrio*, *huerta*, *camping*, *caseta*, *leotardos*, *sardina* y *tobillos*) indican que en muy pocos sujetos, tanto del grupo experimental como del grupo control, forman parte del vocabulario pasivo.

³⁹ Seguimos la clasificación en esta categoría realizada por Seco, M. (1999).

⁴⁰ Orden de 21 de abril de 1995, por la que se regula la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo y se establecen las normas básicas de organización y funcionamiento de todos los centros escolares a partir del curso 1995/96

Sólo en cinco de los catorce términos que incluye la prueba dentro de esta categoría gramatical, las medias alcanzadas por el grupo experimental superan a las del grupo control (*alimentos, ascensor, cigüeña, purpurina y zambomba*).

También entre los sustantivos abstractos que figuran en la prueba encontramos inicialmente homogeneidad en la totalidad de la muestra, pues *paz* tiene la misma media en ambos grupos situándose en el vocabulario pasivo y *medicina* forma parte del vocabulario activo en los dos grupos; sólo en un caso (*octubre*) la media del grupo experimental supera a la del grupo de control.

De igual forma ocurre con los verbos ya que, *desfilan* pertenece al vocabulario pasivo y *ensayar* apenas está presente en él en todos los sujetos. Resalta el caso de *congelar*, cuya media de utilización en el grupo de control supera a la del grupo experimental.

Una vez vista la situación de partida similar de ambos grupos, pasemos a analizar la evolución de cada grupo por separado tras la aplicación del programa de intervención.

En la gráfica siguiente podemos comprobar la progresión del grupo experimental de forma muy ilustrativa.

Grupo Experimental - Vocabulario

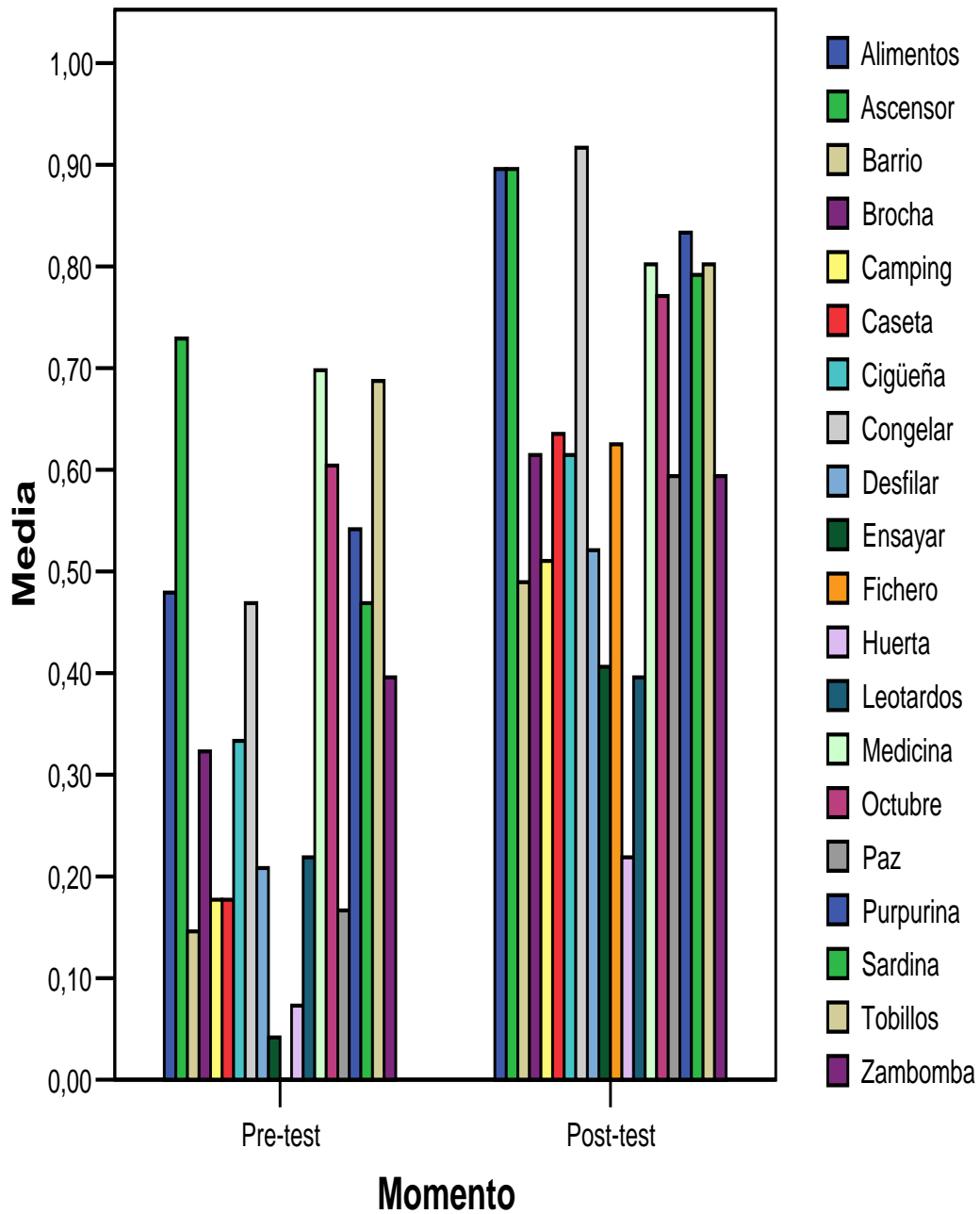


Gráfico 2

Al observar las barras del gráfico, realizamos una lectura muy positiva de los resultados obtenidos, pues todos los vocablos han experimentado un crecimiento en el postest; de una forma más pormenorizada, detectamos distintos grados en este crecimiento.

Entre los sustantivos concretos, la evolución es espectacular. Destaca el avance en el vocablo *fichero* que no existía en el pretest y aparece con nada menos que una media de 0'60 en el postest.

En otros seis términos de esta categoría gramatical la media del postest supera el doble o más del doble a la media del pretest (*alimentos, barrio, brocha, camping, caseta y cigüeña*).

En los cuatro casos restantes (*ascensor, purpurina, sardina y zambomba*) la media se sitúa alrededor de un 0'50 en el pretest y en alrededor de 0'80 en el postest de todos los componentes del grupo experimental.

Incluso en los vocablos que ya alcanzaban una media alta en el pretest, existe progresión aunque sea menos llamativa (*tobillos*).

También es apreciable el progreso entre los sustantivos abstractos. Así *paz* supera en el postest ostensiblemente la media que tenían en el pretest. En el pretest de *octubre* la media se sitúa alrededor del 0'60, llegando a alcanzar casi en el postest 0'80; en *medicina* cuya media del pretest ya era alta (0'70), continúa creciendo en el postest.

En referencia a los tres verbos utilizados en la experimentación, aunque ha habido también progreso en todos los casos, el tratamiento ha sido distinto. Así, *congelar* se desarrolla espectacularmente, pasando de una media de algo menos de 0'50 en el pretest a 0'90 en el postest. En *desfilas* y *ensayar* se aprecia también un crecimiento; en el primero de ellos la media crece alrededor de 0'30 (0'20 en el pretest y 0'50 en el postest) y en el segundo de forma más ostensible, pues la media apenas llega a un 0'05 en el pretest y alcanza un 0'40 en el postest.

En la tabla que sigue desglosamos los porcentajes de cada uno de los términos diferenciando el número de sujetos en cuyo vocabulario no figura el término, los que lo registran en el pasivo y los que lo utilizan en el activo, así como la evolución desde el pretest al pos-test.

En ella comprobamos cómo, efectivamente, se produce una progresión en todas las palabras ya comentadas en los resultados, progresión que es estadísticamente significativa en todos los casos, excepto en dos sustantivos abstractos (*medicina, octubre*) y uno concreto (*tobillos*). Cuando decimos que la progresión o la diferencia es estadísticamente significativa, nos referimos a que en las pruebas estadísticas de contraste realizadas (la H de Kruskal-Wallis y la U de Mann-Whitney) para comparar los resultados del pretest y del postest, el valor de significatividad, obtenido es menor de 0'05.

VOCABULARIO													
Grupo Experimental													
N=48	Inicio (pretest)						Final (postest)						Prog.
	No		Voc. pasivo		Voc. activo		No		Voc. pasivo		Voc. activo		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Alimentos	17	35,4	16	33,3	15	31,3	2	4,2	6	12,5	40	83,3	Sí
Ascensor	7	14,6	12	25,0	29	60,4	3	6,3	4	8,3	41	85,4	Sí
Barrio	39	81,3	4	8,3	5	10,4	22	45,8	5	10,4	21	43,8	Sí
Brocha	27	56,3	11	22,9	10	20,8	15	31,3	7	14,6	26	52,4	Sí
Camping	35	72,9	9	18,8	4	8,3	20	41,7	7	14,6	21	43,8	Sí
Caseta	36	75,0	7	14,6	5	10,4	15	31,3	5	10,4	28	58,3	Sí
Cigüeña	29	60,4	6	12,5	13	27,1	16	33,3	5	10,4	27	56,3	Sí
Congelar	17	35,4	17	35,4	14	29,2	3	6,3	2	4,2	43	89,6	Sí
Desfile	34	70,8	8	16,7	6	12,5	20	41,7	6	12,5	22	45,8	Sí
Ensayar	46	95,8	0	0,0	2	4,2	27	56,3	3	6,3	18	37,5	Sí
Fichero	48	100,0	0	0,0	0	0,0	12	25,0	12	25,0	24	50,0	Sí
Huerta	43	89,6	3	6,3	2	4,2	34	70,8	7	14,6	7	14,6	Sí
Leotardos	34	70,8	7	14,6	7	14,6	25	51,2	8	16,7	15	31,3	Sí
Medicina	5	10,4	19	39,6	24	50,0	2	4,2	15	31,3	31	64,6	Sí
Octubre	17	35,4	4	8,3	27	56,3	11	22,9	0	0,0	37	77,1	Sí
Paz	38	79,2	4	8,3	6	12,5	15	31,3	9	18,8	24	50,0	Sí
Purpurina	19	39,6	6	12,5	23	47,9	3	6,3	10	20,8	35	72,9	Sí
Sardina	18	37,5	15	31,3	15	31,3	6	12,5	8	16,7	34	70,8	Sí
Tobillos	14	29,2	2	4,2	32	66,7	9	18,8	1	2,1	38	79,2	Sí
Zambomba	26	54,2	6	12,5	16	33,3	17	34,5	5	10,4	26	54,2	Sí
TOTAL	549	57,1	156	16,3	257	26,6	277	28,8	125	13,0	558	57,2	Sí
Sí	Existe progresión estadísticamente significativa en los resultados.					No	No existe progresión, los resultados son similares en el pretest y en el postest.						
Sí	Existe progresión en los resultados, pero no es estadísticamente significativa.					No	No existe progresión, los resultados del postest son peores que los del pretest.						

TABLA 4: Pretest y postest de vocabulario en el grupo experimental

Globalmente, en la situación inicial, por término medio el 57'1% no tiene los vocablos tratados incluidos en su léxico, un 16'3% los incluye en su vocabulario pasivo y sólo un 26'6 % los tiene adecuadamente asimilados a su vocabulario activo.

Es preciso aclarar que, aunque pueda resultar obvio, la inclusión de una palabra en el vocabulario activo del sujeto, pasa porque aparezca como tal en el discurso de dicho sujeto, mientras que se considera perteneciente al vocabulario pasivo no sólo si es un término cuya existencia se conoce aunque no se utilice y se comprenda el concepto que en él subyace, sino también cuando dicho sujeto emplea sinónimos (por ejemplo en el caso de *alimentos*, la utilización de la palabra “comida” o “medicamento” en lugar de *medicina* o “pincel” por *brocha*) o incluso palabras de la misma familia léxica o campo semántico para hacer referencia a él (por ejemplo, en lugar de *congelar*, “congelador” o en vez de *sardina* emplear el término genérico “pescado” o bien otras denominaciones de especies “lenguado”, “chanquete”, “boquerón”, etc.).

El pretest del grupo experimental nos informó de que nueve de los sustantivos concretos que integraban la prueba eran desconocidos, es decir, no estaban integrados ni en el vocabulario pasivo ni en el activo, para más del 50% del grupo experimental (*barrio, brocha, camping, caseta, cigüeña, fichero, huerta, leotardos, y zambomba*) seguidos de cuatro que rozaban ese ecuador (*alimentos, purpurina, sardina, tobillos*) y tan sólo uno era conocido por la mayoría, ya fuera en vocabulario pasivo como en el activo (*ascensor*). Al desglosar, el vocabulario pasivo de esta misma categoría gramatical nos indicaba en el pretest que los porcentajes quedaban por debajo del 50%, destacando *fichero* como vocablo ignorado por todos los sujetos del grupo experimental. En esta misma situación de partida, la utilización de los sustantivos concretos en el vocabulario activo (en un total de once términos) era bastante baja, salvo en dos casos donde la puntuación obtenida superaba el 50% (*ascensor*, con un 60'4 % y *tobillos*, con un 66'7 %), seguido de *purpurina* (con un 47'9%).

Entre los tres sustantivos abstractos incluidos en la prueba, ocurría algo semejante en el momento inicial: uno (*paz*) era desconocido por más del 50% de los sujetos (concretamente, 79'2 %) y dos quedaban por debajo de ese

porcentaje (*medicina* y *octubre*). En el vocabulario pasivo, *paz* y *octubre* apenas alcanzaban un 8'3% y sólo *medicina* despuntaba con un 19%, aún alejado de la media del 50%, por lo que la comprensión de ellos no estaba adquirida. Y aunque en el vocabulario activo *medicina* y *octubre* estaban integrados en el discurso del pretest por más del 50 %, apenas lo era *paz*, cuyo empleo representaba el 12'5 % de la muestra.

Respecto a los verbos, el pretest nos indicaba que dos de ellos eran desconocidos por la mayoría arrojando porcentajes muy elevados (*ensayar* y *desfilas*, con el 95'8 % y el 70'8 %, respectivamente) seguido de un tercero el cual no estaba integrado ni en el vocabulario pasivo ni en el activo por casi la mitad de los miembros del grupo (*congelar* con el 35'4 %). Los porcentajes del vocabulario pasivo no eran tampoco satisfactorios en un principio en esta categoría gramatical, puesto que *ensayar* no era un vocablo reconocido, seguido de *desfilas* (con apenas un 16'7 %) y *congelar* (con un 35'4 %). El empleo en el vocabulario activo suponía, asimismo, un déficit en el discurso (*ensayar* con 4'2%, *desfilas*, con 12'5% y algo más destacable en *congelar*, con un 29'2% de uso).

Tras el programa de intervención, el porcentaje global en el postest de los que no dominan los vocablos utilizados se ha reducido al 28'8% frente al 57'1% que no lo hacía en el pretest, un 13'0% los tiene en el vocabulario pasivo frente al 16'3% de la situación inicial y un 57'2% en el activo frente al 26'6% del momento de partida. Por tanto vemos cómo la situación prácticamente se ha invertido.

El número de sujetos que desconocen por completo los sustantivos concretos de la prueba ha disminuido drásticamente por debajo del 50% (salvo en el caso de *huerta* y *leotardos*, en los que también ha habido reducción, aunque menor). De nuevo, destaca la palabra *fichero* ignorada por el 100% del grupo experimental en el pretest y que en el postest merma este número a tan sólo un 25%, incorporándolo al vocabulario pasivo otro 25% de la muestra y al activo un 50% de la misma. De igual modo se observa progresión en el resto de los sustantivos concretos, que son incorporados no sólo al vocabulario pasivo sino también al activo. Los porcentajes en el vocabulario pasivo son aún bajos pero la evolución positiva se explica al

comprobar el incremento en el vocabulario activo. Así en diez de los catorce sustantivos concretos que integran la prueba, los porcentajes de utilización activa de los mismos representan más del 50 % de los casos con respecto al pretest (*alimentos, ascensor, brocha, caseta, cigüeña, fichero, purpurina, sardina, tobillos y zambomba*).

Entre los sustantivos abstractos se ha reducido también el número de los sujetos en los que no forma parte de su vocabulario, destacando el vocablo *paz* a casi la mitad de los casos. De la misma manera, encontramos entre los sustantivos abstractos del postest del vocabulario pasivo una reducción de porcentajes con respecto al pretest, sobresaliendo *octubre*, cuya inexistencia sólo se explica por el aumento considerable que ha experimentado en el vocabulario activo. Este mismo hecho es el que justifica que los tres sustantivos abstractos de la prueba de vocabulario (*medicina, octubre y paz*) se sitúen en una franja superior al 50% de empleo activo en el discurso, en comparación con el pretest.

Igualmente experimentan disminución los tres verbos que integran la prueba, destacando *ensayar*, desconocido en el pretest para la casi totalidad de los sujetos y que ahora lo conocen la mitad de ellos. De esa mitad, hallamos reducción de cifras en el vocabulario pasivo por la incorporación al activo y destacamos el caso de *ensayar*, cuyo aumento en el vocabulario pasivo se interpreta como un dato positivo teniendo en cuenta el gran desconocimiento de este vocablo en el pretest y la incorporación al vocabulario activo que de él han hecho un 37'5 % de los sujetos. En el vocabulario activo el incremento pretest/ postest en el uso de los tres verbos que aparecían en la prueba es, del mismo modo, espectacular: *congelar* (29'2 % > 89'6), *desfilas* (12'5 % > 45'8 %) y *ensayar* (4'2 % > 37'5 %).

A la vista de estos datos se confirma, por un lado, la aparición de los términos no conocidos en el vocabulario de los sujetos del grupo experimental y por otro, la progresión del vocabulario pasivo al activo en los componentes de dicho grupo.

En cuanto al grupo de control se produce un crecimiento en el dominio de la mayoría de los vocablos, pero está más ralentizado que en el

grupo experimental. De nuevo, estos resultados quedan más patentes al representarlos gráficamente del siguiente modo:

Grupo Control - Vocabulario

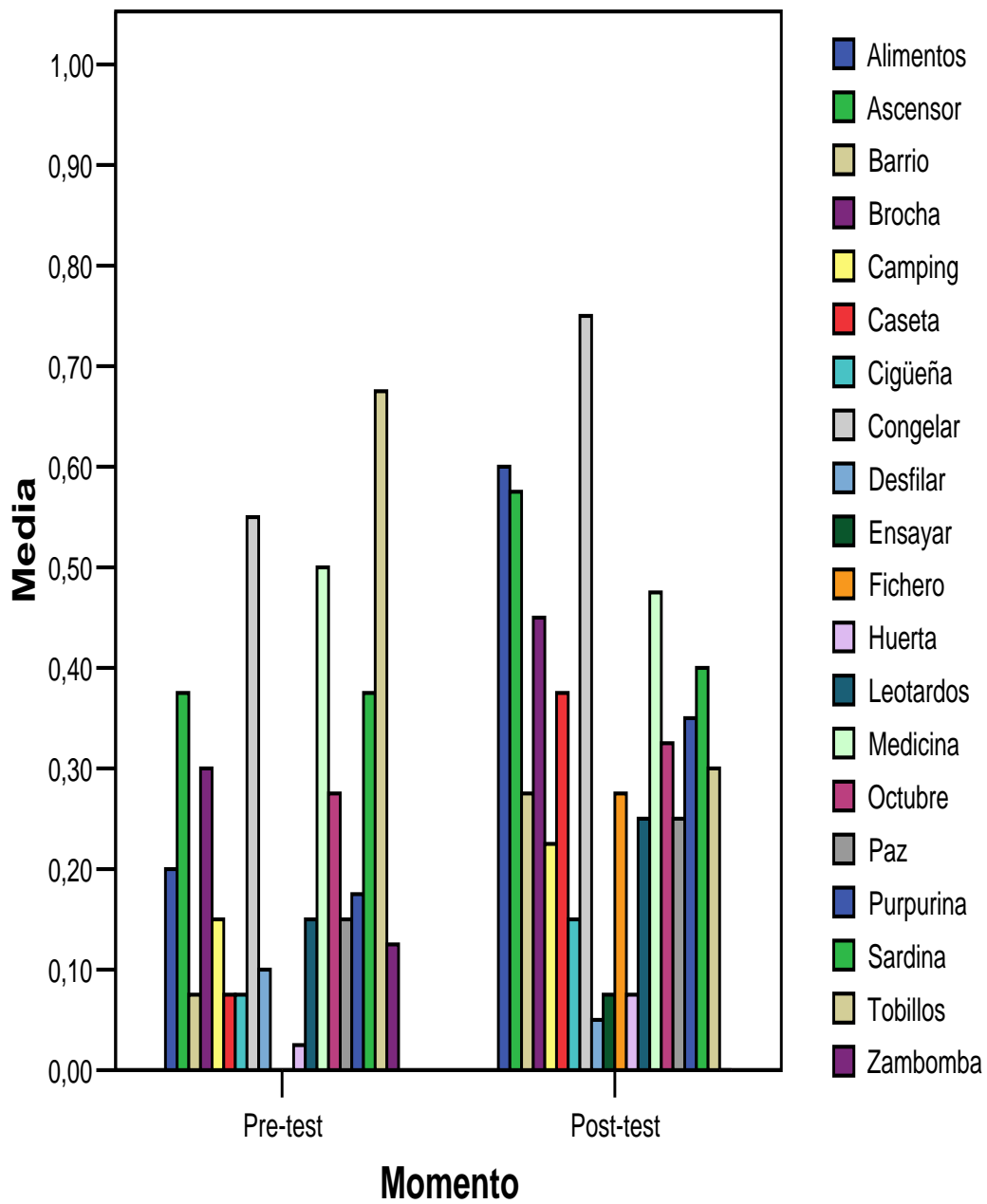


Gráfico 3

Entre los sustantivos concretos, se observa la desaparición, por total desconocimiento, en el vocabulario del grupo de control de uno de ellos (*zambomba*, que en el pretest tenía algo más de 0'10) y el claro retroceso de otro respecto a su utilización (*tobillos* que pasa de casi 0'70 a 0'30).

En siete de los catorce sustantivos concretos, las medias crecen en el postest pero muy tímidamente y en distintos grados. Así, la diferencia es apreciable en el vocablo *ascensor* (que pasa de una media de casi 0'40 a 0'60), *brocha* (de 0'30 a superar 0'40) y *leotardos* (de casi 0'20 a casi 0'30), pero este crecimiento es apenas apreciable en *camping* (que pasa de una media de casi 0'20 a alcanzar 0'20), *cigüeña* (de casi 0'10 a algo más de 0'10), *sardina* (de rozar 0'40 a conseguir 0'40 de media) y, por último el caso más significativo, *huerta*, que, a pesar del progreso, sigue sin alcanzar la media 0'10 en el postest.

Sólo en los cuatro sustantivos concretos restantes (*alimentos*, *barrio*, *caseta* y *purpurina*) las medias alcanzadas en el postest doblan las obtenidas en el pretest, aunque aún con una baja utilización entre los sujetos del grupo de control.

La evolución de los sustantivos abstractos que figuran en esta prueba es muy débil, ya que la barra gráfica permanece casi inamovible: en el caso de *octubre* en el pretest no alcanzaba 0'30 de media y lo consigue en el postest y *paz* cuyo vocablo supera 0'20, cifra que no llegaba a obtener en el pretest. Sin embargo, *medicina* empeora el resultado (0'50 > -0'50).

En los verbos sólo se aprecian ligeros crecimientos: *desfilas* (0'10 > 0'20) y *congelar* (de apenas una media de 0'60 y a 0'80). En el caso de *ensayar*, verbo ignorado por todos los sujetos, en el postest sólo alcanza un valor de 0'10, apenas apreciable.

Existe también en el grupo de control una progresión en la mayoría de los ítems (según las pruebas estadísticas de contraste H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney) pero, de los veintiún términos que configuran esta prueba, la progresión sólo es estadísticamente significativa en dos sustantivos

Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica

concretos: *alimentos* y *cigüeña*. Hay que destacar otro fenómeno ocurrido en este grupo de control como es la involución en algunos de los vocablos, circunstancia relevante en este grupo y que no se observa en los resultados del grupo experimental, como podemos observar en la siguiente tabla:

VOCABULARIO													
Grupo de Control													
N=20	Inicio (pretest)						Final (postest)						Prog.
	No		Voc. pasivo		Voc. activo		No		Voc. pasivo		Voc. activo		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Alimentos	13	65,0	6	30,0	1	5,0	2	10,0	12	60,0	6	30,0	Sí
Ascensor	10	50,0	5	25,0	5	25,0	6	30,0	5	25,0	9	45,0	Sí
Barrio	17	85,0	3	15,0	0	0,0	11	55,0	7	35,0	2	10,0	Sí
Brocha	11	55,0	6	30,0	3	15,0	10	50,0	2	10,0	8	40,0	Sí
Camping	16	80,0	2	10,0	2	10,0	13	65,0	5	25,0	2	10,0	Sí
Caseta	18	90,0	1	5,0	1	5,0	8	40,0	9	45,0	3	15,0	Sí
Cigüeña	17	85,0	3	15,0	0	0,0	16	80,0	2	10,0	2	10,0	Sí
Congelar	6	30,0	6	30,0	8	40,0	4	20,0	2	10,0	14	70,0	Sí
Desfilar	17	85,0	2	10,0	1	5,0	18	90,0	2	10,0	0	0,0	No
Ensayar	20	100,0	0	0,0	0	0,0	17	85,0	3	15,0	0	0,0	Sí
Fichero	20	100,0	0	0,0	0	0,0	13	65,0	3	15,0	2	10,0	Sí
Huerta	19	95,0	1	5,0	0	0,0	18	90,0	1	5,0	1	5,0	Sí
Leotardos	16	80,0	2	10,0	2	10,0	13	65,0	4	20,0	3	15,0	Sí
Medicina	3	15,0	14	70,0	3	15,0	7	35,0	7	35,0	6	30,0	Sí
Octubre	14	70,0	1	5,0	5	25,0	13	65,0	1	5,0	6	30,0	Sí
Paz	16	80,0	2	10,0	2	10,0	13	65,0	4	20,0	3	15,0	Sí
Purpurina	16	80,0	1	5,0	3	15,0	10	50,0	6	30,0	4	20,0	Sí
Sardina	7	35,0	11	55,0	2	10,0	7	35,0	10	50,0	3	15,0	Sí
Tobillos	6	30,0	1	5,0	13	65,0	13	65,0	2	10,0	5	25,0	No
Zambomba	16	80,0	3	15,0	1	5,0	20	100,0	0	0,0	0	0,0	Sí
TOTAL	278	69,5	70	17,5	52	13,0	232	58,0	87	22,0	79	19,8	Sí
Sí	Existe progresión estadísticamente significativa en los resultados.					No	No existe progresión, los resultados son similares en el pretest y en el postest.						
Sí	Existe progresión en los resultados, pero no es estadísticamente significativa.					No	No existe progresión, los resultados del postest son peores que los del pretest.						

TABLA 5: Pretest-postest de vocabulario en el grupo de control

Globalmente, no supera la prueba en el pretest un porcentaje medio del 69'5%; un 17'5% incluye los términos en el vocabulario pasivo y un 13'0% en el activo.

El pretest del grupo de control nos demostró que salvo en dos casos (*sardina* y *tobillos*) los doce sustantivos concretos restantes eran desconocidos por más del 50% de los sujetos. Destacamos la palabra *fichero* que no formaba parte del vocabulario de ningún niño de este grupo. Integrado en el

vocabulario pasivo, se encontraba con más del 50%, un sustantivo concreto (*sardina*); cerca de ese ecuador aunque con distintos porcentajes, hallábamos un total de siete (*alimentos, ascensor, barrio, brocha, camping, cigüeña y sardina*) y bastante alejados tres (*caseta, huerta y tobillos*). El empleo de los sustantivos concretos en el vocabulario activo, salvo en *tobillos*, era inferior al 50 %, destacando *barrio, fichero, cigüeña y huerta* que no eran nunca utilizados.

Dos de los sustantivos abstractos (*octubre y paz*) eran desconocidos por más del 50 % de los alumnos y uno de ellos (*medicina*) sólo por un 15 %. Un tercio de los sustantivos abstractos estaba asimilado al vocabulario pasivo por más del 50 % (*medicina*), mientras que los dos tercios restantes tenían porcentajes muy distintos: *paz* (10 %) y *octubre* (5 %). De la misma forma, los sustantivos abstractos también quedaban por debajo de este 50 % de actividad en el discurso.

Igual suerte corrían los verbos, ya que sólo *congelar* era reconocido por un 30% seguido de *desfilas* con un 85 %, mientras que *ensayar* era ignorado por el 100 %. Sólo contaban con un 30 % de representación en el vocabulario pasivo en el caso de *congelar* y un 10 % en el caso de *desfilas*. Por otro lado, se confirmaba el desconocimiento de *ensayar*. En el vocabulario activo, sólo *congelar* se aproximaba al 50 %, mientras que *desfilas* quedaba muy por debajo y *ensayar* no era utilizado.

Según los resultados obtenidos en el posttest, un 58% de los alumnos del grupo de control no ha incorporado los términos; sólo un 22% los incluye en el vocabulario pasivo y un 19'8% en el activo.

Entre los sustantivos concretos, ocho términos aún siguen sin ser conocidos por más del 50 % de los sujetos (*barrio, brocha, camping, cigüeña, fichero, huerta, leotardos, purpurina*), a esto hay que añadir los casos graves de *zambomba*, que ha desaparecido totalmente del léxico de los sujetos, y *tobillos*, que ha doblado el número de ellos que la desconocen respecto al pretest. La integración de los sustantivos concretos en el vocabulario pasivo sigue distintos derroteros: nueve han aumentado los porcentajes del pretest pero sólo en uno este aumento es superior al 50% (*alimentos*); tres han

disminuido el porcentaje que tenían en la prueba inicial, y, aunque sólo uno pertenece al vocabulario pasivo en un 50%, éste porcentaje es inferior al obtenido en el pretest (*sardina*); finalmente dos (*ascensor* y *huerta*) permanecen inalterados. El uso en el vocabulario activo no demuestra que ninguno de ellos sea empleado por el 50% o más de los alumnos. Han aumentado el porcentaje siete vocablos respecto al pretest (*alimentos, ascensor, brocha, caseta, leotardos, purpurina* y *sardina*) e incluso cuatro han evolucionado en este aspecto del lenguaje (*barrio, cigüeña, fichero* y *huerta*) pero uno permanece igual (*camping*) y dos lo han disminuido (*tobillos* y *zambomba*).

Los sustantivos abstractos presentan otro caso insólito de retroceso, ya que ahora el vocablo *medicina* es ignorado por el 35% de los sujetos. En *octubre* y *paz* disminuye considerablemente el porcentaje de los discentes que no lo tienen asimilado. En el vocabulario pasivo, *medicina* disminuye el porcentaje, *paz* lo aumenta y *octubre* queda igual. Sin embargo, ningún término llega a ser dominado por el 50% de los sujetos. En el vocabulario activo, se observa un leve crecimiento pretest/postest en la aparición de los sustantivos abstractos, pero los porcentajes siguen sin ser estadísticamente significativos.

Respecto a los verbos, el porcentaje de los alumnos que no conocen *desfilarse* se ha incrementado ligeramente, por lo que ha habido un claro reflujó y la disminución de la cifra que desconocen los vocablos *congelar* y *ensayar* es tan pequeña que no es posible hablar más que de un leve progreso. En el vocabulario pasivo, *congelar* reduce el porcentaje que pasa al vocabulario activo, *desfilarse* no altera el resultado y *ensayar* se incorpora como término conocido al 15% de miembros del grupo de control. El dominio de los términos, pues, sigue quedando para una minoría. Dos de los verbos siguen sin ser activos en el discurso del grupo de control, con el agravante de que uno de ellos, *desfilarse*, ha perdido al 5% que lo utilizaba en el pretest. *Congelar*, sin embargo, sí ha crecido en el uso, superando en el postest el 50%.

A la luz de estos datos, verificamos que no todos los sujetos han transferido los términos del vocabulario pasivo al activo, incluso en algunos casos se ha empeorado la situación.

De nuevo recurrimos a un gráfico de barras para realizar una comparación, en este caso, entre la situación final del grupo experimental y la del grupo de control.

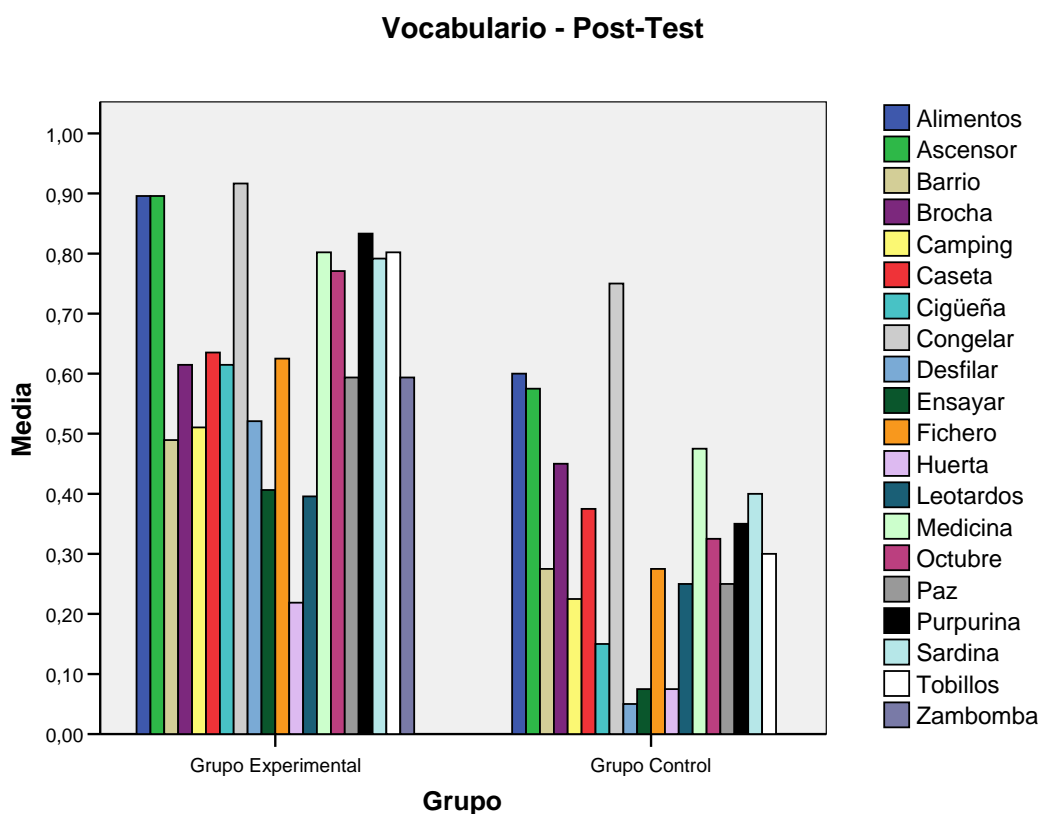


Gráfico 4

Dentro del grupo experimental, las medias de trece de los catorce sustantivos concretos que integran la prueba forman parte del vocabulario pasivo, empleándose también en distinta medida en el discurso y, entre ellos, cinco son utilizados casi por la totalidad del grupo en su vocabulario activo. Sin embargo, en el grupo de control, sólo las medias de dos de ellos logran superar el valor 0,5 indicativo en la escala de vocabulario pasivo y, desde luego, aún quedan muy lejos del nivel de empleo activo presentado en el grupo objeto de la intervención. Es destacable el término *zambomba* que queda relegado al olvido en el grupo de control, perdiendo la poca representatividad que tenía en la situación inicial.

Los tres sustantivos abstractos superan la frontera del vocabulario pasivo, integrándose en el activo del grupo experimental, mientras que en el grupo de control, las medias de estos mismos tres sustantivos quedan por debajo de ese 0'5.

En cuanto a los tres verbos que componían la prueba han pasado al vocabulario activo en el grupo experimental por gran parte de los miembros de dicho grupo, sin embargo, sólo uno de ellos corre esta misma suerte en el grupo de control, quedando los dos restantes en los valores inferiores de la gráfica.

4.1.2.- PRUEBA II: SINTAXIS

En la prueba II de sintaxis pretendíamos obtener información acerca de las construcciones sintácticas que dominaban los sujetos antes y después de la experiencia, con el objeto de poder hacer una comparación y comprobar la existencia o no de progreso.

En el gráfico de barras que presentamos a continuación aparecen las construcciones sintácticas cuya información queríamos recoger.

Previamente, es preciso realizar algunas aclaraciones. Con el término *oración simple* +/- hacemos referencia a cualquier construcción sintáctica en sentido positivo o negativo. Reservamos en distintos ítems lugar para las oraciones simples *enunciativa, interrogativa, imperativa y exclamativa*. Cuando aparece el término *partículas coordinadas* queremos distinguir aquellas construcciones sintácticas que, sin formar oración (ya que no llevan verbo), incluyen una conjunción coordinada (por ejemplo: “¿carne o pescado?”) de las propias compuestas *coordinadas*. Recogemos asimismo las *subordinadas* con los nexos más representativos y usuales, la *interrogativa indirecta*, la *comparativa cuantitativa*, la subordinada *relativa sustantivada*, el *discurso indirecto* y diferenciamos el nexo *donde* adverbial de lugar del propio de *subordinada adjetiva*.

Comenzamos con la comparación de la situación inicial entre el grupo experimental y el grupo de control desde la que partimos. Para entender esta gráfica de medias hay que considerar que la escala que aparece es 0-1, donde 0 representa la no utilización correcta y 1 la correcta utilización de la construcción sintáctica.

Sintaxis - Pre-Test

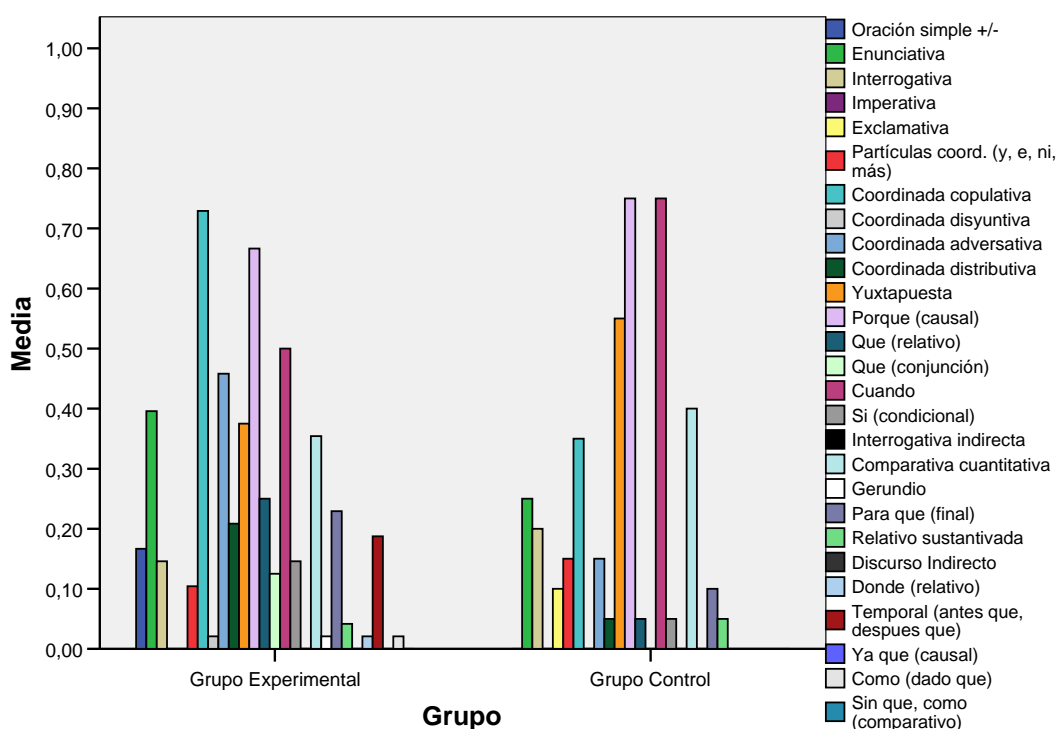


Gráfico 5

Los pretests de ambos grupos nos descubrían su homogeneidad pues ninguno de ellos destacaba por un dominio sintáctico.

Excepto en la *oración simple +/-* y la *exclamativa* cuyas medias, aunque ínfimas, sólo permitían su aparición en la gráfica del grupo experimental en el primer caso y en la del grupo de control en el segundo caso, la *enunciativa* era ligeramente más empleada en el primer grupo y la *interrogativa* en el segundo; las *partículas coordinadas* alcanzaban prácticamente la misma representación en ambos grupos y la *imperativa* no tenía ninguna en ambos grupos.

Entre las oraciones coordinadas, la *adversativa* y la *distributiva* conseguían un valor ligeramente mayor en el grupo experimental; la *disyuntiva* se quedaba próxima a la media cero. Sólo destacaba en el grupo experimental la *copulativa* con doble puntuación con respecto al grupo de control. La *yuxtapuesta* supera levemente su valor en el grupo de control.

La *subordinada sustantiva* connexo *que* apenas obtenía representación en ambos grupos, mientras que la *interrogativa indirecta* no era utilizada correctamente por la muestra. Idéntica circunstancia acontecía para la *subordinada adjetiva* connexo *que* y connexo *donde*, respectivamente. La misma corrección en el uso aparecía para la *subordinada relativa sustantivada*. Las *subordinadas adverbiales* no eran nunca correctamente utilizadas, salvo en la *temporal* con nexos *antes que/después que* y la *final*, levemente empleada en el grupo experimental, mientras que la *temporal* connexo *cuando* lo hacía a favor del grupo de control. La *comparativa cuantitativa*, la *condicional* y la *causal* mantenían el mismo valor en ambos grupos. Por último, la *construcción de gerundio* y el *discurso indirecto* no eran empleadas en ningún caso.

En resumen, entre los esquemas básicos primarios, el grupo experimental empleaba más la *oración simple +/-* y la *enunciativa*, mientras que el grupo de control lo hacía con la *exclamativa*, la *interrogativa* y las *partículas coordinadas*. La *imperativa* no era utilizada correctamente por ninguno.

Las coordinadas eran más frecuentemente utilizadas por el grupo experimental con la *copulativa*, *adversativa* y *distributiva*. La *disyuntiva* no se empleaba bien por ninguno de ellos. Mientras que la *yuxtapuesta* era mejor utilizada por el grupo de control.

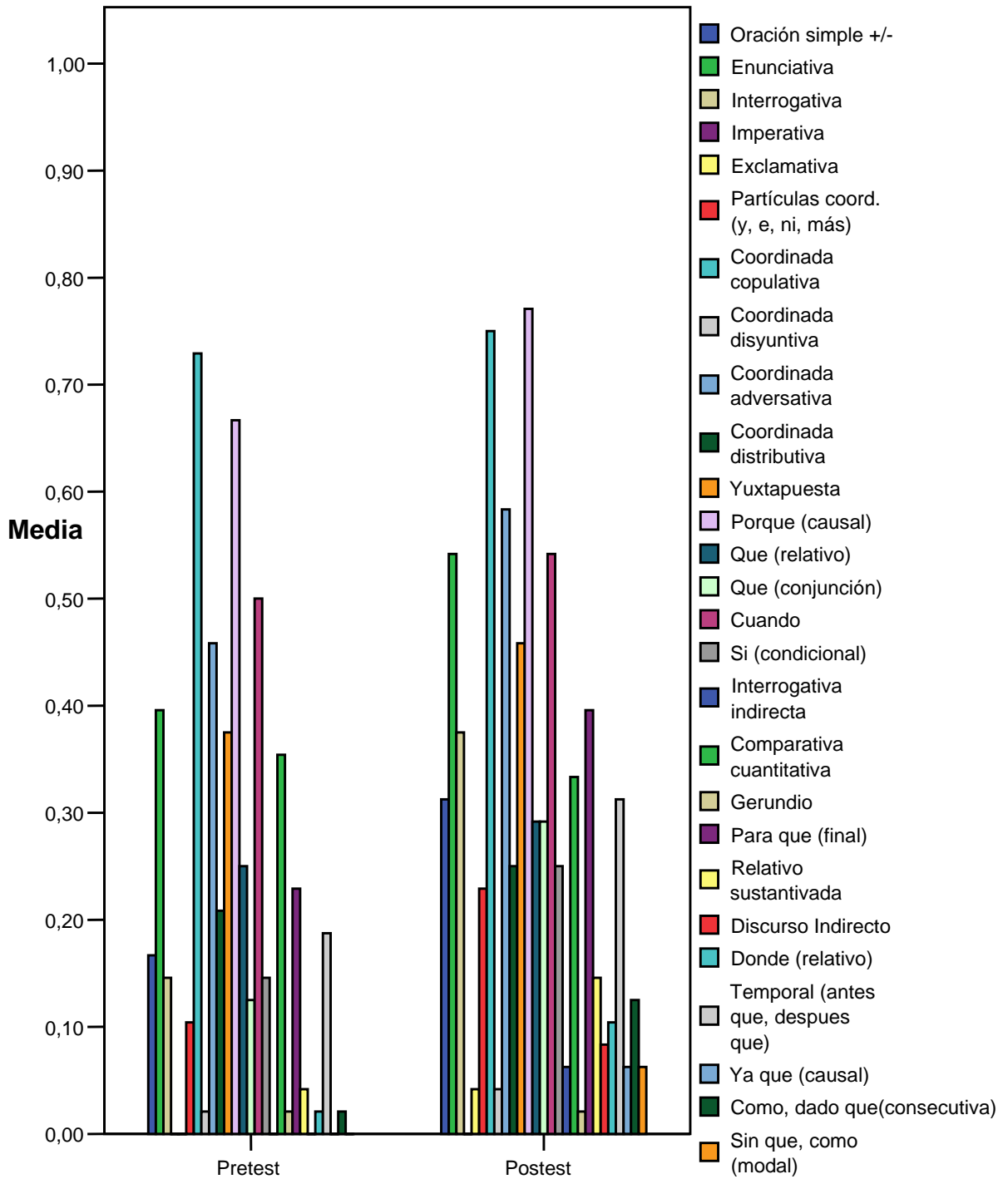
Entre las subordinadas, la media de la *sustantiva* con *que* era más alta en el grupo experimental, mientras que la de la *sustantiva interrogativa indirecta* quedaba sin representación en ambos grupos. La *adjetiva* con *que* se empleaba más correctamente en el grupo experimental pero no se utilizaba en ningún grupo con elnexo *donde*. La estructura de *relativo sustantivada* obtenía el mismo valor para toda la muestra. Entre las *temporales*, el grupo

experimental empleaba con más frecuencia los nexos *antes que* y *después que*, mientras que el grupo de control usaba *cuando*. Salvo con la construcción de subordinada *final*, mejor utilizada en el grupo experimental, las *causales* con *porque*, *comparativa cuantitativa* y *condicional* obtenían medias similares. No conseguían representación gráfica en ningún grupo las *causales* con *ya que*, *consecutivas*, *modales*, *construcción de gerundio* ni el *discurso indirecto*. Del mismo modo, hay que destacar que, como sólo tres de estas estructuras sintácticas llegaban a la media de 0'70 en la gráfica (la coordinada copulativa y la *causal con porque* en el grupo experimental y esta misma *causal* y la *temporal con cuando* en el grupo de control), permaneciendo el resto, que supone la mayoría de las construcciones por debajo de la media de 0'50.

No obstante, reiteramos que cuando existía diferencia de media en alguna construcción entre el grupo experimental y el grupo de control, ésta era pequeña. Lo que nos permite reafirmar la homogeneidad de ambos grupos en este aspecto.

Veamos la evolución del grupo experimental en la siguiente gráfica, tras la aplicación del programa de intervención.

Grupo Experimental - Sintaxis



Aunque los resultados no son tan espectaculares como en la Prueba I de Vocabulario, se aprecian avances en casi todas las construcciones sintácticas.

Al comparar ambas situaciones, inicial y final,, se aprecia que la *oración simple* crece (de algo menos de una media de 0'20 en pretest pasa a una media de 0'30 en postest)y, salvo en el caso de la *imperativa* que sigue sin aparecer en el postest, el resto de esquemas básicos progresan: doblan el resultado en postest la *interrogativa* y el uso de *partículas coordinadas*; la *enunciativa* pasa de la media de 0'40 a una media de 0'55 en el postest y en cuanto a la *exclamativa* que no era utilizada en el pretest, se desarrolla en algo menos de 0'10. En el caso de las oraciones *imperativas* sorprende la falta de utilización de ésta.

Respecto a las coordinadas, todas avanzan en el postest: la *copulativa* con una media de algo más de 0'70 a una media de cerca de 0'80, la *disyuntiva*, que apenas era utilizada en el pretest, llega a un valor medial de casi 0'10 en el postest, la *adversativa* de algo menos de 0'50 a casi rozar la media de 0'60 y la *distributiva* que supera algo la media de 0'20 del pretest. En cuanto a la *yuxtapuesta*, también hay progreso, aunque leve, ya que logra superar el apenas 0'40 del pretest.

Aunque todas las subordinadas progresan positivamente, superando, en muchos casos, la media de 0'50, este progreso es singular en cada caso. El empleo de la subordinada *sustantiva* aumenta: con conjunción *que* avanza con una diferencia de una media de apenas 0'10 a una media de casi 0'30 y la *interrogativa indirecta*, que no existía en el pretest, llega a una media de casi 0'10. También evoluciona positivamente la *subordinada adjetiva*: el uso del *que* relativo avanza ligeramente aunque sigue sin llegar al valor medial de 0'30 y la utilización del *donde* como pronombre, cuyo uso en el pretest apenas es perceptible, llega a superar la media de 0'10. La construcción de *relativa sustantivada* supera la media de 0'10 a la que en el pretest apenas llegaba.

Las adverbiales siguen distinta suerte. Así las temporales sorprenden pues el avance de los nexos *antes que* y *después que*, más precisos en el tiempo, es mayor (de una media de apenas 0'20 a superar 0'30 en el postest)

que en el genérico *cuando* que llega a superar algo el valor medial de 0'50 del pretest. Un caso similar ocurre entre las *causales*, cuyo nexo por excelencia *porque* avanza algo menos que *ya que*, aunque el primero sigue siendo el más utilizado. La adverbial *final* prácticamente dobla el resultado del pretest, con la media de 0'40 del postest. La *consecutiva* con los nexos *como* y *dado que*, que apenas encontraba representación en el gráfico, despunta hacia más de una media de 0'10 en el postest. La *condicional* dobla su uso en el postest, pasando a superar una media del 0'20. Las *modales* consiguen aparecer en el postest con una media de casi 0'10. Por último, la *construcción de gerundio* apenas experimenta cambio mientras que el *discurso indirecto* es utilizado en el postest (una media de casi 0'10). Sólo hallamos un caso de ligero retroceso en la *comparativa cuantitativa* apenas perceptible (una media de algo menos de 0'40 pasa a una media de algo más de 0'30). Los porcentajes quedan expuestos en la siguiente tabla:

SINTAXIS									
Grupo Experimental									
N=48	Inicio (pretest)				Final (postest)				Prog.
	No		Sí		No		Sí		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Términos									
Oración simple +/-	40	83,3	8	16,7	33	68,8	15	31,3	Sí
Enunciativa	29	60,4	19	39,6	22	45,8	26	54,2	Sí
Interrogativa	41	85,4	7	14,6	30	62,5	18	37,5	Sí
Imperativa	48	100,0	0	0,0	48	100,0	0	0,0	No
Exclamativa	48	100,0	0	0,0	46	95,8	2	4,2	Sí
Partículas coord. (y, e, ni, mas)	43	89,6	5	10,4	37	77,1	11	22,9	Sí
Coordinada copulativa	13	27,1	35	72,9	12	25,0	26	75,0	Sí
Coordinada disyuntiva	47	97,9	1	2,1	46	95,8	2	4,2	Sí
Coordinada adversativa	26	54,2	22	45,8	20	41,7	28	58,3	Sí
Coordinada distributiva	38	79,2	10	20,8	36	75,0	12	25,0	Sí
Yuxtapuesta	30	62,5	18	37,5	26	54,2	22	45,8	Sí
Porque (causal)	16	33,3	32	66,7	11	22,9	37	77,1	Sí
Que (relativo)	36	75,0	12	25,0	34	70,8	14	29,2	Sí
Que (conjunción)	42	87,5	6	12,5	34	70,8	14	29,2	Sí
Cuando	24	50,0	24	50,0	22	45,8	26	54,2	Sí
Si (condicional)	41	85,4	7	14,6	36	75,0	12	25,0	Sí
Interrogativa indirecta	48	100,0	0	0,0	45	93,8	3	6,3	Sí
Comparativa cuantitativa	31	64,6	17	35,4	32	66,7	16	33,3	No
Gerundio	47	97,9	1	2,1	47	97,9	1	2,1	No
Para que (final)	37	77,1	11	22,9	29	60,4	19	39,6	Sí
Relativo sustantivada	46	95,8	2	4,2	41	85,4	7	14,6	Sí
Discurso indirecto	48	100,0	0	0,0	44	91,7	4	8,3	Sí
Donde (relativo)	47	97,9	1	2,1	43	89,6	5	10,4	Sí
Temporal (antes que, después que)	39	81,3	9	18,8	33	68,8	15	31,3	Sí
Ya que (causal)	48	100,0	0	0,0	45	93,8	3	6,3	Sí
Como ,dado que(consecutiva)	47	97,9	1	2,1	42	87,5	6	12,5	Sí
Sin que, como (modal)	48	100,0	0	0,0	45	93,8	3	6,3	Sí
TOTAL	1048	80,9	248	19,1	939	72,5	347	27,5	Sí
Sí	Existe progresión estadísticamente			No	No existe progresión, los resultados son				

	significativa en los resultados.		similares en el pretest y en el postest.
Sí	Existe progresión en los resultados, pero no es estadísticamente significativa.	No	No existe progresión, los resultados del postest son peores que los del pretest.

TABLA 6: Pretest y postest de sintaxis en el grupo experimental

Se produce un avance en la mayoría de los ítems: entre los esquemas básicos de *oración simple afirmativa y negativa, enunciativa, interrogativa y exclamativa*; y también entre las construcciones compuestas y complejas, en la utilización de *partículas coordinadas*, en todas las *coordinadas (copulativa, disyuntiva, adversativa y distributiva)*, *yuxtapuesta*, en casi todas las *subordinadas* e incluso en la *construcción de gerundio* y en el *discurso indirecto*. Pero este progreso sólo es estadísticamente significativo en la *interrogativa*, en la utilización de la conjunción *que* y en el *discurso indirecto*. Sólo aparece un ligero retroceso en la *comparativa cuantitativa*, ya que en el grupo experimental el 35'4% sí la utilizaba en el pretest y pasa a un 33'3% en el postest, pero la diferencia es tan pequeña que puede deberse a circunstancias muy concretas y ocasionales.

Por tanto, todos los porcentajes del postest que revelan la no utilización correcta de las construcciones sintácticas han disminuido de forma directamente proporcional a como han aumentado los porcentajes del correcto uso de las mismas. Destacables son los casos, entre los esquemas primarios, de la oración *exclamativa*, la oración *interrogativa indirecta*, la oración *causal* y la oración *modal*, entre las complejas y el *discurso indirecto*, inexistentes en el pretest y que, sin embargo, logran aparecer tras el programa de intervención. No corre la misma suerte la *imperativa* que es la única estructura sintáctica que sigue sin utilizarse. Por otro lado, la *construcción de gerundio* no sufre ninguna modificación en los resultados. Y la cuestión de la *comparativa cuantitativa*, ya comentado, como caso aislado de leve retroceso. En suma, cinco construcciones superan el 50% de empleo en los miembros del grupo experimental en situación de postest, frente a las tres que aparecían en pretest. Por tanto, el grupo experimental progresa en el uso correcto de las construcciones sintácticas.

De manera global, en la situación inicial el 80'9% no domina las construcciones analizadas mientras que el 19'1% sí lo hace. En el postest vemos cómo ya el 27'5% las domina, por lo que resulta un avance tangible.

Los resultados que podemos apreciar en el grupo de control no nos muestran prácticamente ningún progreso en el dominio de la sintaxis, según observamos en el gráfico siguiente:

Grupo de Control - Sintaxis

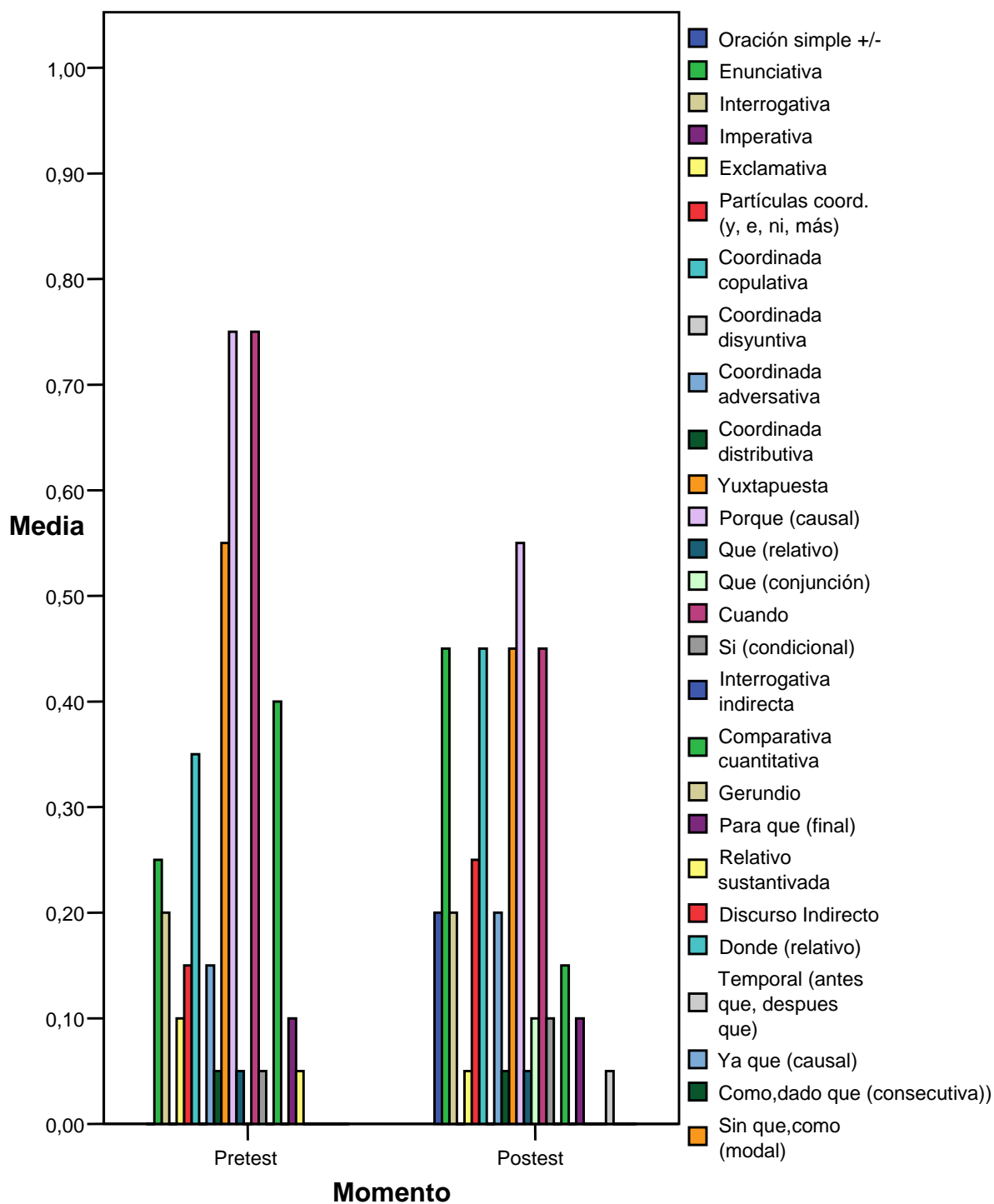


Gráfico 7

Entre los esquemas básicos primarios sólo hay progreso en la *oración simple afirmativa o negativa*, que logra aparecer en el postest con una media de 0'20 y la *enunciativa* que dobla el resultado del pretest (de superar una media del 0'20 pasa a una media de más de 0'40) pero en cuanto a los demás casos los resultados son claramente negativos, pues queda estancada la *interrogativa* (en 0'20), la *imperativa* sigue sin aparecer en el postest y la *exclamativa* obtiene un resultado negativo (0'10 > 0'5).

Las estructuras sintácticas simples con *partículas coordinadas* doblan la media (de una media de más de 0'10 pasa a una media de más de 0'20), aunque cuando esa estructura se convierte en oración coordinada, la suerte es distinta según el tipo denexo. Así las *copulativas* y *adversativas* crecen pero muy débilmente (de más de 0'30 a más de 0'40 y de más de 0'10 a más de 0'20, respectivamente) mientras que el uso de la *distributiva* se estanca en 0'5 y la *disyuntiva* sigue sin existir. La oración *yuxtapuesta* sufre un retroceso: de un valor medial de algo más de 0'50 pasa a otro de algo más de 0'40 en postest.

Entre las complejas, la subordinada *sustantiva* con conjunción *que* pasa de no existir en pretest a aparecer con una media escasa de 0'10 y la *interrogativa indirecta* sigue sin ser empleada. Es alarmante que las *adjetivas o de relativo*, ya sea con el pronombre *que* o *donde* siguen sin aparecer en el discurso de este grupo. Y las de *relativo sustantivadas*, que apenas aparecían en pretest con una media de 0'5, ya no son utilizadas en el postest.

Entre las subordinadas *adverbiales* no hay progreso, pues sólo mejora el resultado ligeramente la *temporal* de nexos *antes que* y *después que* que no existían en el pretest y apenas aparece con una media de 0'5 en el postest y la *condicional* de nexos *si* (0'5 > 0'10).

Son extrañamente menos empleadas que en el pretest la *temporal* con *cuando* (0'75 > 0'50) y la *comparativa cuantitativa* (0'40 > 0'20). La adverbial final obtiene la misma media en pretest que en postest (0'10), las *causales* con nexos *porque* retroceden en uso (de más de 0'70 a más de 0'50) y siguen sin aparecer las *causales* con *ya que*, las *consecutivas*, las *modales*, las *construcciones de gerundio* y el *discurso en estilo indirecto*.

En resumen, avanzan, aunque con diferencias mínimas, la *oración afirmativa y negativa* en general, la *enunciativa*, el uso de *partículas coordinadas*, la *copulativa y adversativa* y las *subordinadas sustantivas, temporales* con *antes que/ después que* y *condicionales*. Retroceden la *exclamativa, yuxtapuesta* (perdiendo la poca representación que tenía), *relativo sustantivada, temporal* con *cuando* y *comparativa cuantitativa*. No aumentan su utilización la *interrogativa*, la *distributiva*, la *adverbial final* y la *causal* con *porque*. Siguen sin ser empleadas en este grupo la *imperativa*, la *disyuntiva*, la *interrogativa indirecta*, las *adjetivas (con que y donde)*, *causales* con *ya que, consecutivas, modales, construcción de gerundio* y *discurso indirecto*.

Los porcentajes de estos resultados quedan expuestos a continuación en esta tabla:

SINTAXIS										
Grupo de Control										
N=20		Inicio (pretest)				Final (postest)				Prog.
Términos		No		Sí		No		Sí		
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Oración simple +/-	20	100,0	0	0,0	16	80,0	4	20,0	Sí	
Enunciativa	15	75,0	5	25,0	11	55,0	9	45,0	Sí	
Interrogativa	16	80,0	4	20,0	16	80,0	4	20,0	No	
Imperativa	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0	0,0	Sí	
Exclamativa	18	90,0	2	10,0	19	95,0	1	5,0	No	
Partículas coord. (y, e, ni, mas)	17	85,0	3	15,0	15	75,0	5	25,0	Sí	
Coordinada copulativa	13	65,0	7	35,0	11	55,0	9	45,0	Sí	
Coordinada disyuntiva	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0	0,0	No	
Coordinada adversativa	17	85,0	3	15,0	16	80,0	4	20,0	Sí	
Coordinada distributiva	19	95,0	1	5,0	19	95,0	1	5,0	No	
Yuxtapuesta	9	45,0	11	55,0	11	55,0	9	45,0	No	
Porque (causal)	5	25,0	15	75,0	9	45,0	11	55,0	No	
Que (relativo)	19	95,0	1	5,0	19	95,0	1	5,0	No	
Que (conjunción)	20	100,0	0	0,0	18	90,0	2	10,0	Sí	
Cuando	5	25,0	15	75,0	11	55,0	9	45,0	No	
Si (condicional)	19	95,0	1	5,0	18	90,0	2	10,0	Sí	
Interrogativa indirecta	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0	0,0	No	
Comparativa cuantitativa	12	60,0	8	40,0	17	85,0	3	15,0	No	
Gerundio	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0	0,0	No	
Para que (final)	18	90,0	2	10,0	18	90,0	2	10,0	No	
Relativo sustantivada	19	95,0	1	5,0	20	100,0	0	0,0	No	
Discurso indirecto	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0	0,0	No	
Donde (relativo)	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0	0,0	No	
Temporal (antes que, después que)	20	100,0	0	0,0	19	95,0	1	5,0	Sí	
Ya que (causal)	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0	0,0	No	
Como dado que (consecutiva)	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0	0,0	No	
Sin que, como (modal)	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0	0,0	No	
TOTAL	461	85,4	79	14,6	463	85,7	77	14,3	No	
Sí	Existe progresión estadísticamente significativa en los resultados.		No		No existe progresión, los resultados son similares en el pretest y en el postest.					
Sí	Existe progresión en los resultados, pero no es estadísticamente significativa.		No		No existe progresión, los resultados del postest son peores que los del pretest.					

TABLA 7: Pretest y postest de sintaxis en el grupo de control

La lectura de los resultados es realmente negativa, ya que el grupo de control no sólo no ha avanzado, sino que se encuentra en regresión, desde el punto de vista sintáctico. Sólo existe progreso en nueve de las veintisiete estructuras sintácticas recogidas en la prueba y ninguna de ellas es estadísticamente significativa.

Así, no existe progreso ni en la *interrogativa* ni *exclamativa*, entre las *oraciones simples*; entre las coordinadas ni en la *disyuntiva* ni en la *distributiva*; tampoco en la *yuxtapuesta* y, entre las subordinadas, no avanzan ni las *sustantivas interrogativas indirectas*, ni las *adjetivas*, ni las de *relativo sustantivadas* y, entre las adverbiales ni las *causales*, ni la *temporal* con nexo *cuando*, ni las *inales*, ni las *consecutivas*, ni las *modales*, ni las *comparativas*. Tampoco, las *construcciones de gerundio* ni el *discurso indirecto*.

A esto hay que añadir que no sólo no existe progreso, sino que los resultados son peores en la *exclamativa*, la *yuxtapuesta*, la *causal* con *porque*, la *temporal* con *cuando*, la *comparativa cuantitativa*, la *relativo sustantivada* y la *modal*.

Las únicas construcciones sintácticas que han experimentado una leve evolución son: la *oración simple afirmativa y negativa*, la *enunciativa*, la *imperativa*, el empleo de *partículas coordinadas* en estructuras simples, las coordinadas *copulativa* y *adversativa*, el empleo de *que* como conjunción, la *condicional* con *si*, y la *temporal* con nexos *antes que* y *después que*, pero, como ya hemos comentado, en ninguno de estos casos este resultado que pudiera parecer positivo, es estadísticamente significativo.

Asimismo, los porcentajes de utilización correcta en el pretest nos informan de que en tres construcciones sintácticas se superaba una media del 50% de empleo correcto (*yuxtapuesta*, *causal* con *porque* y *temporal* con *cuando*), valor que sólo se conserva en una de ellas en postest (*causal* con *porque*). El resto ha disminuido en su uso, queda muy por debajo de esta medida o ha dejado de tenerla.

Globalmente, al principio hay un 85'4% que no supera los ítems frente a sólo un 14'6% que sí lo hace. La situación al final es prácticamente idéntica: 85'7% que no logra avanzar frente a 14'3% que sí lo consigue. La progresión no sólo es completamente nula, sino que además los resultados del postest revelan incluso una situación de leve empeoramiento respecto a la inicial.

Presentamos, seguidamente, una gráfica comparativa de la situación final en que quedan ambos grupos:

Sintaxis - Post-Test

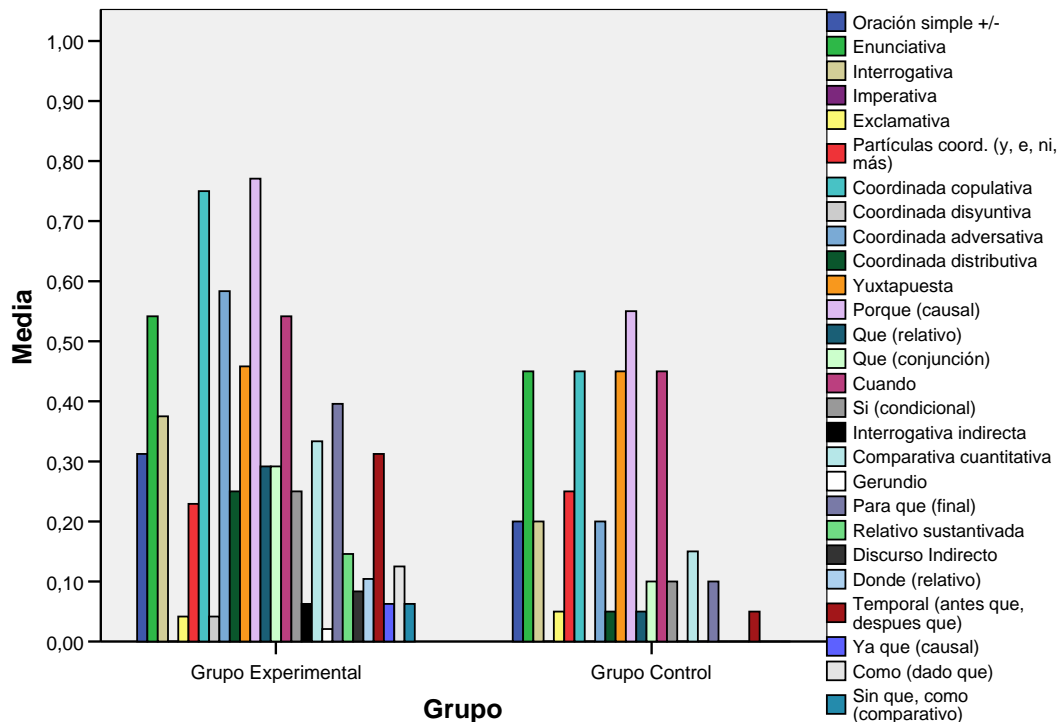


Gráfico 8

Globalmente, observamos que en el grupo de control, sólo la media de una construcción sintáctica logra llegar al valor 0'50 (*causal con porque*), mientras que en el grupo experimental lo hacen cinco de ellas (*enunciativa, coordinada copulativa y adversativa, causal con porque y temporal con cuando*)

Entre los esquemas básicos primarios, hallamos por medio de los resultados obtenidos que la *oración simple +/-*, la *enunciativa*, la *interrogativa* son mejor utilizadas en el grupo experimental que en el grupo de control, mientras que la *exclamativa* se emplea de forma idéntica y la *imperativa* no obtiene representación en ningún grupo. Las *partículas coordinadas* obtienen el mismo valor en sus barras en ambos grupos.

Todas las medias de las oraciones compuestas en el grupo experimental superan las obtenidas en el grupo de control, a lo que hemos de añadir que la

disyuntiva y la *distributiva* no tienen representación gráfica en el grupo de control y la *yuxtapuesta* se emplea de igual forma.

Las *subordinadas sustantivas* son empleadas en el grupo experimental y no lo son en el grupo de control. Idéntica circunstancia se da en las *relativas o de adjetivo* y en la construcción de *relativo sustantivada*. Por otro lado, todas las medias obtenidas entre las adverbiales indican que éstas son mejor empleadas en el grupo experimental que en el grupo de control (concretamente, las oraciones *temporales* con cualquier nexos, las *causales* con *porque*, las *inales* y las *comparativas*), con el agravante de que las estructuras de *gerundio*, *discurso indirecto*, *causales* (menos en el caso del nexos *porque*), *consecutivas*, *condicionales* y *modales* no son utilizadas en este último grupo y sí en el grupo objeto de la experimentación.

4.1.3.- PRUEBA III: LECTURA ORAL DE ILUSTRACIONES

Al no haber realizado prueba inicial (pretest) para este apartado (justificado en el Capítulo III, en el apartado de *Metodología*) presentamos un gráfico de barras comparativo entre los resultados obtenidos en posttest por el grupo experimental y el grupo de control. En el test *Alfa de Crombach* aplicado para el tratamiento de datos de esta prueba se consideraría una fiabilidad aceptable al obtener un coeficiente Alfa, al menos superior a 0'6 y en los estadísticos de fiabilidad se obtuvo 0'957 en el grupo experimental, con lo que nos indican que la fiabilidad es excelente.

Por coherencia, hemos mantenido la escala establecida en la propia Prueba de uno a cinco donde: 1 equivale a nunca, 2 representa alguna vez, 3 indica varias veces, 4 con frecuencia y 5 significa siempre. Por lo demás, las barras señalan la media obtenida por los sujetos en cada uno de los ítems de los respectivos grupos.

Lectura oral de ilustraciones

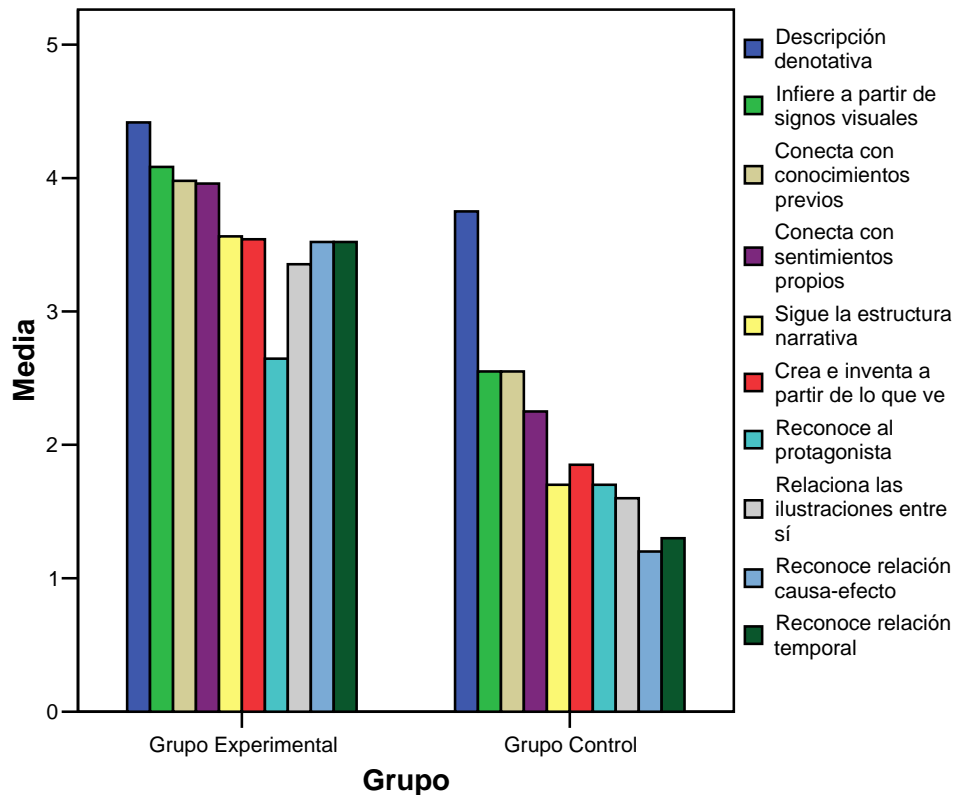


Gráfico 9

Al finalizar el curso escolar ambos grupos (aunque con una ligera diferencia a favor del grupo experimental) son capaces de describir con frecuencia, de forma denotativa la imagen que ven, se les haya aplicado el programa de intervención o no, pues rondan tanto el grupo experimental como el de control como media la puntuación cuatro o “con frecuencia” (más próximo al valor cinco en el primero, indicativo de “siempre”), por lo que en la transcripción de esas imágenes que podíamos denominar “literal” no se aprecian diferencias.

Sin embargo, cuando se trata de hacer una lectura interpretativa de la imagen o, lo que es lo mismo, de aquello que no aparece pero ha de ser deducido por los signos que allí se evidencian, o incluso cuando se trata de crear a partir de la ilustración, las dificultades son notorias. Esto queda

manifestado en los ítems: “Infiere a partir de signos visuales”, “Reconoce al protagonista” y “Crea e inventa a partir de lo que ve”.

Así, los sujetos del grupo experimental consiguen con frecuencia inferir a partir de signos visuales mientras que en el grupo de control sólo alguna vez lo hacen. La media del primer grupo en este ítem es de 4'08 frente al 2'55 del segundo grupo.

Los sujetos del grupo experimental reconocen varias veces al protagonista de la historia que se les presenta, únicamente alguna vez lo reconocen los del grupo de control. La media obtenida por el grupo experimental es de 2'65 frente a 1'70 del grupo de control.

Casi el mismo resultado hallamos respecto a ser capaces de crear e inventar a partir de lo que ven, pues los integrantes del grupo experimental lo hacen varias veces y los del grupo de control apenas alguna vez. El grupo objeto de la intervención alcanza una media de 3'54 frente a 1'85 del grupo de control.

En otras operaciones que implican procesos superiores, los resultados son mejores en el grupo experimental. En los ítems “Conecta con conocimientos previos” y “Conecta con sentimientos propios” el grupo experimental puede mantener esta relación con frecuencia, ya que obtiene una media de 3'98 y 3'96, respectivamente, no así el grupo de control que sólo lo hace alguna vez, con una media de 2'55 y 2'25 respectivamente.

En los ítems que suponen relacionar aspectos implicados en la trama narrativa encontramos del mismo modo diferencias entre ambos grupos con resultados más positivos en el grupo experimental, tales como “Sigue la estructura narrativa” y “Relaciona ilustraciones entre sí” donde el grupo experimental lo consigue varias veces y apenas alguna vez en el grupo de control, por un lado (el grupo experimental arroja una media de 3'56 frente a 1'70 del grupo de control en el primer ítem y 3'35 frente a 1'60 del grupo de control, en el segundo ítem) y “Reconoce relaciones de causa/efecto” y “Reconoce relaciones temporales” que en el grupo experimental es efectivo varias veces y casi nunca en el grupo de control, por otro (con una media de

Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica

3'52 en el grupo experimental en ambos casos, frente al valor medial de 1'20 y de 1'30, respectivamente, del grupo de control).

Por consiguiente y según los datos expresados, el gráfico de barras comparativo entre los resultados obtenidos por ambos grupos permite afirmar que existe una progresión significativa en los alumnos a los que se les ha aplicado el programa de intervención.

Todos estos resultados con sus respectivas medias exactas están recogidos en la siguiente tabla:

LECTURA ORAL DE ILUSTRACIONES						
GE - N=48		Grupo Experimental		Grupo de Control		Dif.
GC - N=20		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	
Términos						
Descripción denotativa		4,42	1,200	3,75	1,517	No
Infiere a partir de signos visuales		4,08	1,350	2,55	1,538	Sí
Conecta con conocimientos previos		3,98	1,422	2,55	1,669	Sí
Conecta con sentimientos propios		3,96	1,443	2,25	1,552	Sí
Sigue la estructura narrativa		3,56	1,556	1,70	1,261	Sí
Crea e inventa a partir de lo que ve		3,54	1,473	1,85	1,309	Sí
Reconoce al protagonista		2,65	1,839	1,70	1,490	Sí
Relaciona las ilustraciones entre sí		3,35	1,618	1,60	1,273	Sí
Reconoce relación causa-efecto		3,52	1,598	1,20	0,616	Sí
Reconoce relación temporal		3,52	1,611	1,30	0,733	Sí
Sí	Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados del grupo experimental y los del grupo control.	No	No existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados del grupo experimental y los del grupo control.			

TABLA 8: Lectura oral de ilustraciones en el grupo experimental y en el grupo de control

La existencia de diferencias estadísticamente significativas en nueve de los diez ítems nos induce a afirmar que se comprueba una progresión significativa en los resultados de los alumnos objeto de la experimentación.

Si atendemos a la media alcanzada por el grupo experimental en cada uno de ellos es casi el doble que la alcanzada por el grupo control, respectivamente, tal y como lo hemos analizado también con anterioridad.

Es preceptivo también observar la desviación típica como complemento descriptivo de la media en cada uno de los grupos. Así los resultados en el grupo de control son bastante más heterogéneos que en el grupo experimental, donde se ha producido una mayor homogeneidad. Este cuantificador estadístico corrobora la significatividad que manifiestan los resultados en nueve de los diez ítems de los que consta la *Prueba T* aplicada.

4.2.- RESULTADOS POR VARIABLES

Tras la prueba de significatividad H de Kruskal-Wallis realizada, comprobamos la influencia de las variables independientes en el desarrollo del programa.

Respecto a la variable “Sexo”, el grupo experimental está formado por un 45’8% de los sujetos que son niños, mientras que el 54% son niñas. Este dominio del género femenino no incide en los resultados del programa de intervención ya que en el pretest de la Prueba de Vocabulario sólo aparece diferencia estadísticamente significativa en un ítem (el vocablo *leotardos*) y en el postest sólo en tres ítems de los veinte de los que consta la prueba (*cigüeña*, *ensayar* y también *leotardos*). Tanto en la Prueba de Sintaxis como en la de Lectura Oral de Ilustraciones del grupo experimental la influencia del sexo sobre los resultados del programa es completamente nula, pues no se recoge ninguna diferencia estadísticamente significativa.

En el grupo de control, formado por un 50% de niños y otro 50% de niñas, no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable “Sexo” en vocabulario a pesar de que, excepcionalmente aparecen en el bloque de sintaxis (en el ítem *coordinada copulativa* del pretest) y en el bloque de lectura oral de ilustraciones respecto al grupo experimental (en el ítem *reconoce al protagonista*) sin embargo, escapa al programa de intervención.

Por todo ello, podemos afirmar que la variable “Sexo” no tiene influencia alguna en el desarrollo del programa y no debe ser tomada en cuenta a efectos de aplicación del mismo.

Respecto a la “Edad”, un 39’6% nació en el segundo trimestre de 1999, mientras que el resto se divide de forma casi homogénea entre los otros tres trimestres (18’8 %, 18’8 % y 22%, respectivamente). En relación a esta variable, sólo existe un ítem con diferencia estadísticamente significativa en el grupo experimental, concretamente en la Prueba III, *Relaciona ilustraciones entre sí* al comparar el resultado obtenido con los del grupo de control y no hallamos ninguna en los bloques de Vocabulario y Sintaxis.

Según los datos obtenidos, en el grupo de control y con respecto a la variable “Edad” (un 10% de los miembros nacieron en el tercer trimestre de 1999, mientras que el resto de la muestra se distribuye de manera más homogénea, concretamente, un 35% en el primer trimestre, un 25% en el segundo y un 30% en el cuarto trimestre del año) , sólo existen dos diferencias estadísticamente significativas en el postest, ambas en la Prueba de Sintaxis: en la *Coordinada distributiva* (que ya aparecía en el pretest y que se mantiene en postest) y en las *Partículas coordinadas* (sólo en postest). La aparición de diferencias estadísticamente significativas es nula en las otras dos pruebas.

Al producirse todo ello de forma esporádica, la variable Edad tampoco es determinante en los resultados de la aplicación del Programa. Hay que señalar que el contraste se ha hecho siguiendo varios criterios: por mes de nacimiento, por trimestre, por cuatrimestre y por semestre, con resultados similares en todos los casos.

Respecto a la “Ocupación de la madre” en el grupo experimental, un alto porcentaje de ellas, concretamente el 43’8%, son amas de casa pero esta circunstancia no incide en la aparición de diferencias estadísticamente significativas en las pruebas de Sintaxis y de Lectura Oral de Ilustraciones en los sujetos de la muestra. Es más, las diferencias estadísticamente significativas que aparecían en los ítems de la Prueba de Vocabulario *alimentos, brocha, camping y zambomba* en el momento de pretest varían en el postest ya que sólo se mantiene en el ítem *alimentos* y surge una nueva en el

término *ensayar*. En el grupo de control, caracterizado también por una mayoría de madres como amas de casa (60%) no hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres pruebas.

Por consiguiente, esta variable no es relevante en el desarrollo del programa.

Al igual que pasaba con la “Ocupación de la madre”, la “Ocupación del padre”, dominada en el grupo experimental por trabajadores y operarios cualificados (22’9%) sólo arroja diferencias estadísticamente significativas aisladas en el bloque de vocabulario, más específicamente en los ítems *alimentos* y *ascensor* del pretest (esta última se mantiene en el postest) con la incorporación del vocablo *octubre* tras el programa de intervención y en el bloque de sintaxis en los ítems *gerundio* de pretest y *porque (causal)* del postest. No aparecen diferencias estadísticamente significativas en el estudio de la lectura oral de ilustraciones.

En el grupo de control, cuyo colectivo más frecuentemente representado entre los padres es también el de los trabajadores y operarios cualificados, aparecen diferencias estadísticamente significativas en varios ítems del bloque de vocabulario (*caseta* y *purpurina* en el pretest y *barrio* y *cigüeña* en el postest), en el de sintaxis (*coordinada distributiva* en el pretest y *partículas coordinadas*, *coordinada distributiva* y *para que final* en el postest) y en el de lectura oral de ilustraciones respecto a los obtenidos en el grupo experimental (*inferir a partir de signos visuales*), sin embargo, se trata también de casos esporádicos y, por supuesto, no atribuibles al programa de intervención.

Por tanto, ninguno de estos resultados sirve para sostener con contundencia que la “Ocupación del padre” influye en el progreso de los sujetos analizados.

Respecto a la “Lengua materna”, en el grupo experimental el 72’9 % de los sujetos tienen como primera lengua el castellano frente al 27’1 % restante que la tienen como segunda lengua, frente al 45% cuya lengua materna es el castellano en el grupo de control frente al 55% que tienen el tamazight. En relación a esta variable existen pocos ítems con diferencias estadísticamente

significativas, sin embargo, sí debe ser tenida en cuenta en el análisis de los resultados, pues en los estadísticos de ambos grupos las tendencias marcan que en las Prueba de Vocabulario y en la de Sintaxis, los sujetos que tienen el castellano como lengua materna obtienen mejores resultados y, por el contrario, en la Prueba de Lectura Oral de Imágenes los que no tienen el castellano como primera lengua son los que mejores resultados consiguen.

En el bloque de Vocabulario del grupo experimental aparecen diferencias estadísticamente significativas en el pretest en los ítems *alimentos*, *ascensor*, *leopardos*, *purpurina* y *zambomba*; mientras que en el postest aparecen en *caseta*, *ensayar* y *zambomba*.

En el bloque de Sintaxis del grupo objeto de la intervención aparecen diferencias en *para que (final)* en el pretest y en los ítems *interrogativa*, *porque (causal)* y la *temporal (antes que, después que)* en el postest.

En la lectura oral de ilustraciones no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, pero no podemos obviar completamente la tendencia al éxito que tienen los alumnos cuya lengua materna no es el castellano frente a los que sí la tienen.

En el grupo de control, sin embargo, sólo hay diferencias estadísticamente significativas en dos vocablos: uno en el pretest (*congelar*) y otro en el postest (*cigüeña*). En las otras dos pruebas no existe este tipo de diferencias.

En una comprobación más exhaustiva de los estadísticos de grupo confirmamos cómo en los resultados de la Prueba de Vocabulario en catorce de los veinte ítems, los alumnos cuya lengua materna es el castellano obtienen mejores resultados que aquéllos que no la tienen como primera lengua en situación de pretest y asciende a quince en el postest.

En la Prueba de Sintaxis idéntica circunstancia se da en siete de los veintisiete ítems, revelando mejores resultados los alumnos cuya lengua materna es el castellano (pretest). Esta cifra asciende a once ítems en el postest.

Sin embargo, en la lectura oral de ilustraciones los resultados de los alumnos cuya lengua materna no es el castellano son mejores en prácticamente todos los ítems. Sólo en el ítem *Reconoce al protagonista*, arrojan mejores resultados los alumnos que tienen el castellano como lengua materna.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. PRUEBA I: VOCABULARIO

Varios son los argumentos teóricos que justifican la importancia del léxico en el aprendizaje de la lectoescritura y de la propia lengua. La Teoría de la Comunicación, enunciada por los estructuralistas, parte de la base de que para que llegue a realizarse el acto comunicativo, es necesario que el emisor y el receptor compartan un mismo código; desde el punto de vista legal, la LOGSE, aún vigente durante la fase experimental de esta investigación, consideraba el lenguaje no sólo como un instrumento de comunicación imprescindible en la sociedad, sino también como regulador y planificador de la propia conducta, por lo que le lleva a enunciar entre sus objetivos generales

la necesidad de que el niño sea capaz de expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral y que sea también capaz de comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos.

Esto conduce a la preocupación constante tanto de maestros como de editoriales (y no descartamos el material que se publica en la red al alcance de cualquier internauta, amén de los últimos programas en software existentes en el mercado, como *clicklearn*, *el bus infantil*, *webalf.tes* o páginas web en donde encontramos apartados específicos para ello) de trabajar el vocabulario con los niños, tendencia reiterada en el marco legal de los principales países europeos y en los recientes Proyectos de Ley españoles. Sin embargo, no tenemos constancia de que se practique aún una enseñanza sistematizada de vocabulario incorporada al Plan de Centro o a la Programación por ciclos.

Esta sistematicidad en la labor docente permitiría obtener resultados exitosos incluso con términos no cotidianos entre los niños, como hemos podido comprobar en nuestra experiencia al comparar el post-test del grupo experimental con el del grupo de control. En aquél todos los vocablos de todas las categorías gramaticales implicadas evolucionan, en mayor o menor medida, positivamente, en contraste con los casos de involución del grupo de control, es decir, palabras cuyos porcentajes han disminuido en empleo o conocimiento, hasta el punto de que algunas no han obtenido ninguna representación en las gráficas denunciando estancamiento o pérdida total.

Como comentario paralelo, hay que señalar que algunos de los sustantivos concretos que forman parte de la Prueba de Vocabulario conllevan una dificultad añadida, por ejemplo, en el caso de *camping* (ya que en Melilla no se prodiga esta actividad por no disponer de un espacio destinado a ello), o en el caso de *caseta* (término muy específico que implica una funcionalidad determinada que debe ser conocida para aplicar correctamente). La palabra *barrio* es también un tanto especial, ya que a los alumnos de Educación Infantil les pasa inadvertido este concepto y se encuentran más familiarizados con los vocablos “calle” o “ciudad”, por lo que, es probable, que el resultado positivo del grupo en el que se ha desarrollado el programa se deba al trabajo realizado en el aula.

Respecto a los otros sustantivos concretos, objetos de la experimentación, tales como *ascensor*, *purpurina*, *sardina* o *zambomba*, a pesar de considerarse vocablos no genéricos con un uso y utilidad muy específicos también aumentaron significativamente en el grupo experimental.

Parecido es también el caso del sustantivo abstracto *octubre* que, si bien el pre-test nos indicaba que no estaba tan extendido su uso, el avance en el post-test es apreciable. Es preciso recordar que para la Educación Infantil no se fija como objetivo el conocimiento de la denominación de los meses del año y sí de los días de la semana, por lo que hay que atribuir un mérito especial al hecho de que el resultado de este sustantivo progrese en el grupo experimental.

Fueron especialmente dificultosos los vocablos *huerta* y *leotardos*, por razones bien distintas. En el primer caso, se trata de una palabra que, en general, no pertenece al vocabulario usual (Jiménez Jiménez, 1986 y Luceño Campos, 1994) o frecuente (Pastora Herrero, 1990) de los melillenses, ya que, en esta ciudad, no existe actividad agrícola. A esto hay que añadir la mala pronunciación de algunas palabras (en adultos se clasifica como “vulgarismos”) debido quizá a vivir en un ambiente desfavorecido que les lleva a la confusión con otros vocablos o conceptos (vuelta, paseo, desplazamiento alrededor de ...); en el segundo caso, los sujetos confunden la palabra con “medias”, probablemente ello se deba a un fenómeno semántico, tristemente extendido, de generalización y consiguiente empobrecimiento del idioma, aunque al preguntarles por una cualidad determinada, (en este caso el grosor), las niñas reaccionan más rápido que los niños en sus respuestas o, sencillamente aluden a ellas como “medias de lana”. Esta circunstancia, común en el pretest de ambos grupos, pasa al plano de lo anecdótico en el postest del grupo experimental pero, a tenor de los resultados, subsiste en el postest del grupo de control.

Entre los verbos, en *desfilas* y *ensayar* se aprecia también un dominio relevante en el grupo experimental, aun perteneciendo ambos a un vocabulario específico (Pastora Herrero, op. cit), ya que aluden a acciones concretas y restringidas a determinadas actividades profesionales o de tiempo libre que escapan un poco del entorno inmediato de los niños a esta edad.

Aunque de manera poco sistemática en el aula (Gómez-Villalba et alii, op. cit.), se trabaja para la ampliación constante del vocabulario en su ámbito activo y también pasivo, en relación con los términos de lengua/ habla de Saussure o de competencia/ actuación de Chomsky. El aprendizaje del vocabulario se torna un proceso sin fin, ya que constantemente se pierde, se gana, se matiza (Jiménez Jiménez, op. cit.). Ésta es la causa de que hayamos estudiado y analizado los resultados obtenidos no sólo en el vocabulario activo, sino también en el pasivo y si ha existido una transferencia de éste a aquél. Evidentemente, en el grupo experimental ya hemos analizado y comprobado esta transferencia que ha sido muy rica cuantitativa y cualitativamente, mientras que en el grupo de control ha sido escasa, incluso la media del uso de algunos vocablos nos indica que no han sido incorporados siquiera al vocabulario pasivo de muchos alumnos, como observamos en la presentación de los resultados.

Si realizamos una revisión de aplicaciones didácticas observamos que el desarrollo de vocabulario es, si no el objetivo último, uno de los instrumentos implicados en cualquier investigación o programa de intervención educativa, no sólo en el área de didáctica de la lengua y la literatura, sino también en psicología, por ejemplo, y constituye un pilar básico y de medición que dictamina el éxito de su aplicación o, en cualquier caso, al menos uno de los recursos que se barajan para tal fin. También se incluye con niños que presentan algún trastorno en lenguaje, lectura o escritura (TEA, 2003).

En relación con este argumento, se ha detectado en los casos de fracaso escolar una carencia de vocabulario, con la consiguiente falta de interés e incompreensión que ello suscita. En Melilla varios han sido los estudios que han confirmado la relación entre el fracaso escolar y el vocabulario, así como la influencia de la escolarización en Educación Infantil para el rendimiento escolar y el dominio del lenguaje; de este modo, Mesa y Sánchez (op.cit.) determinaron mediante el trabajo experimental con una muestra total de 285 sujetos que las principales dificultades de aprendizaje estribaban, entre otras, en poseer un léxico pobre y poco variado, en la inexistente utilización de términos concretos y ajustados dentro de un campo léxico o semántico, en la incapacidad de utilizar recursos lexicogénicos de analogía y etimología

natural o de contexto para conocer el significado de un vocablo desconocido, en la incomprensión del sentido connotativo de las palabras y en no relacionar correctamente los elementos simbólicos propios del triángulo semiótico (referencia, plano de la expresión y plano del contenido), comprobando las restricciones en el empleo de símbolos.

En esta misma línea podemos situar los resultados obtenidos en el grupo de control de nuestra investigación, ya que si establecemos una relación entre los datos recogidos sobre vocabulario y los recabados en la prueba de lectura de imágenes, comprobamos que, al no recibir un programa de intervención específico y sistemático en ambos aspectos, la adquisición de habilidades lingüísticas queda reducida y mermada. De este modo, el grupo de control padece limitaciones e incluso retrocesos en el dominio de vocabulario y manifiesta desventaja a la hora de seguir la estructura narrativa, inferir situaciones, conectar con los propios conocimientos y sentimientos y establecer relaciones entre los sucesos.

También en relación con el aprendizaje y adquisición de vocabulario y, por ende, en relación con la lectura, sitúan muchos autores el análisis metalingüístico, poniendo el énfasis en el conocimiento de la palabra en sí (lo que designan como “metaanálisis”). Este proceso de autorregulación o aprendizaje autorregulado persigue no sólo que las personas mejoren su capacidad de aprendizaje utilizando estrategias metacognitivas y motivacionales adecuadas en cada ocasión, sino que sean también capaces de propiciar o de crear un ambiente favorable para realizar tal aprendizaje. Dentro de este marco de la metacognición se ubica el desarrollo metalingüístico en el que tienen cabida distintas fases entre las que se incluye desde el uso automatizado del lenguaje hasta la capacidad de manipularlo de forma creativa e intencional desde el conocimiento de todas las unidades y propiedades lingüísticas a través de la puesta en práctica de habilidades metalingüísticas aprendidas (López Valero y Encabo Fernández, op. cit.). Ehri y otros (2001) parten del conocimiento del fonema, de la palabra y del vocabulario en Educación Infantil para probar sus beneficios en la comprensión lectora. Tras un repaso histórico por estudios anteriores referidos al tema, establecieron un nuevo programa de intervención derivado de los resultados obtenidos por el National Reading Panel (NRP) que contó con

un grupo de tratamiento y otro de control. La instrucción arrojó estadísticos significativos no sólo en el aprendizaje y adquisición de la lectura, sino también en la comprensión de la misma. Este mismo experimento se generalizó a otros grupos con sujetos pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos y de variados grados lectores, con los mismos resultados positivos. También nosotros hemos partido de esta teoría basada en que para alcanzar la comprensión lectora es ineludible una buena base léxica y ello se ha confirmado en los resultados obtenidos en el grupo experimental que superan a los del grupo de control.

Morris et alii (2003) comprueban dos años después los efectos beneficiosos de esta teoría metalingüística sobre la habilidad temprana de la lectura con niños del Jardín de Infancia, quedando la relación existente ampliamente demostrada y estableciendo sus implicaciones pedagógicas derivadas de ello.

También en Educación Primaria, Schmitdt, Rozendal y Greenman (2002), Morris et alii (2003), Hammil (2004) y Stuart (2004) reiteran la defensa de esta hipótesis tras su verificación en sus respectivos trabajos de investigación con bases teóricas y prácticas similares.

Esta teoría es motivo del informe que la *IRA* publica de la pluma de Ritchey en el año 2004 para el desarrollo de la lectura en el Jardín de Infancia y que se basa también en estudios anteriormente realizados por el mismo autor (Ritchey, 2002) y contrastados con otros trabajos de diferentes investigadores (LaBerge y Samuels, 1974; Logan, 1997; Wolf y Katzir-Cohen, 2001; Good, Simmons y Kame'enui, 2001;). Su experiencia se realizó con 92 sujetos étnica y socioeconómicamente diversos, algunos de los cuales recibían incluso atención especial. Sin embargo, aunque importante, el estudio de Ritchey se centra en habilidades subléxicas encaminadas a conseguir mayor fluidez y velocidad en la lectura, para lo cual resultó exitoso, pero no es determinante en el ámbito de la comprensión lectora; además, las actividades y los ejercicios alrededor de la palabra empleados obvian otro lenguaje vinculante como el de la ilustración, que sí está incluido en nuestra investigación.

Otros trabajos (Vidal, Abderramán y Moreno, 1998; Rico y Rico, 2002) realizan propuestas didácticas para Educación Infantil enmarcadas en Melilla y basadas, fundamentalmente, en el aprendizaje de vocabulario. Para ello llevan a la práctica conceptos lingüísticos (estableciendo relaciones paradigmáticas y sintagmáticas mediante campos semánticos, léxicos, fenómenos semánticos, de formación de palabras, etc.) presentados por centros de interés o temáticas vivenciales. De esta manera respetan los postulados teóricos y las sugerencias didácticas generales presentadas por Badía y Vilá (1993), Jiménez Jiménez (op. cit.), Pastora Herrero (op.cit.), Luceño Campos (op.cit.) o Montaner Montava (1999), principalmente. Sin embargo, aunque mencionan que es un paso previo al aprendizaje de la lecto-escritura, ninguno de ellos lo aplica directa y sistemáticamente a la misma y su programa de intervención no se basa en una selección de lecturas, que, desde nuestro punto de vista, es fundamental.

En 1994 Dickinson y Smith publican un artículo con la realización de un estudio longitudinal de los precursores sociales y lingüísticos del lenguaje y del desarrollo de la alfabetización en niños de cuatro años procedentes de familias de habla inglesa con ingresos económicos modestos. El 62% de la muestra estaba constituido por niños de origen europeo, el 34% por afroamericanos y el 4% por hispanos. La actividad se basaba en sesiones de lectura por parte de los profesores (que son analizadas mediante observación directa e indirecta a través de grabaciones en video) en las que se favorece un uso espontáneo del lenguaje por parte de los sujetos. Pese a que son los profesores los que realizan la lectura al gran grupo, tienen especial cuidado en distribuir equitativamente el tiempo de habla, tanto de ellos como el de los sujetos. Dickinson y Smith intentan dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿existen modos de caracterizar el acercamiento a la lectura en educación infantil que revelen efectos a largo plazo en las destrezas relacionadas con el proceso de alfabetización?

Entre los resultados, los autores encuentran, en efecto, que los profesores pueden favorecer el proceso de alfabetización de los niños si utilizan varios enfoques metodológicos y perspectivas a la hora de leer (no sólo lectura literal, sino inferencial y crítica). Colateralmente, comprueban que en las clases donde se habla más, hay también mayor diálogo cognitivamente

constructivo entre profesores y alumnos y que es muy beneficioso discutir con los alumnos antes y después de la lectura. Del mismo modo destacamos, además, entre las conclusiones, que estos autores asocian un óptimo desarrollo del vocabulario con la adecuada elección realizada de libros de lectura, selección que fue también sumamente cuidada en nuestra investigación.

Desde este mismo enfoque intercultural se sitúa el análisis que Ricardo (2006) realiza para sugerir los criterios de elección que han de guiar cuando la práctica docente va dirigida a alumnos de Educación Infantil bilingües. El autor señala tres aspectos: el psicológico, el axiológico y el lingüístico, referido éste último a la necesidad de trabajar el aumento de vocabulario de forma graduada e integrada para posibilitar la adquisición y desarrollo del lenguaje verbal.

En ocasiones, la participación activa de la familia incide muy favorablemente en la adquisición temprana de estas habilidades, tal y como lo demuestra el Proyecto llevado a cabo por Jordan De Gail, Snow y Porche (2000) en el que, tras un breve pero intensivo programa de instrucción a padres, éstos trabajaban vocabulario y comprensión de historias en el hogar con sus hijos del Jardín de Infancia, como ejemplo de empatía muy fructífera en el desarrollo lingüístico de los pequeños.

Al contrastar los datos de estas publicaciones con los obtenidos en nuestra investigación, verificamos una cuestión que hemos venido argumentando hasta ahora: la adquisición y ampliación de vocabulario es una habilidad lingüística básica en el proceso lectoescritor. Esto se sostiene por la relación directamente proporcional entre el desarrollo progresivo del mismo y la comprensión de un texto a la hora de seguir la línea argumental de una narración.

Estos mismos pilares sustentan otros trabajos fuera de la etapa de Educación Infantil. Así, la tesis publicada por López Molina (1997) trabajaba la mejora de las habilidades lingüísticas en el entonces Ciclo Superior de la Educación General Básica. Para ello, al igual que en nuestra investigación, se conservó en un grupo de control la metodología tradicional del libro de texto

en la clase de Lengua y Literatura y se intervino en un grupo experimental con una metodología más innovadora, basada en lecturas seleccionadas por el profesor para crear el hábito lector entre los sujetos. Con el fin de evaluar el estado inicial y final, se aplicaron pruebas estandarizadas de vocabulario, expresión escrita, conocimiento morfosintáctico, ortografía, velocidad y comprensión lectoras y, mediante un registro basado en la observación, se controló la evolución de la expresión oral. Con esas lecturas se planteaban técnicas de animación lectora y se trabajaban distintos conceptos lingüísticos, atendiendo también a recursos de expresión oral. Entre las conclusiones a las que llegó el autor se destaca que la pobreza del lenguaje es una causa importante del fracaso escolar, que las habilidades lingüísticas mejoraron en el grupo experimental con respecto al grupo de control y que, además, la metodología fue mucho más gratificante para los niños. Aunque se trata de otra etapa educativa, en la que los objetivos lingüísticos varían un tanto, sus conclusiones confirman que la instrucción en vocabulario y sintaxis, así como la práctica de la expresión oral en clase, todo ello bajo el auspicio de la animación lectora, induce a una mayor preparación en habilidades lectoras y, consecuentemente, a lograr la comprensión buscada.

A partir de su experiencia con alumnos de sexto curso de Educación Primaria, Gurly, A. (2001) denuncia la dificultad de interpretación lectora dado el escaso bagaje de vocabulario de que disponen y propone estrategias para compensar esta carencia léxica en la que implica no sólo la labor docente del profesor, sino también el papel importante que puede ejercer la biblioteca escolar. Comienza sugiriendo hábitos de uso de los centros de documentación y bibliotecas escolares, los cuales pueden intervenir en el primer ciclo con actividades que aumenten el vocabulario del alumno. También propugna una formación escolar en la que se fomente la autonomía de acceso a los libros, para continuar con un incremento paralelo del vocabulario y los conocimientos. Propone, con idéntico fin, un método dividido en fases didácticas con el objetivo de que se mejore en la adquisición de saberes a través de las palabras, las cuales designan conceptos que repercuten en la comprensión lectora.

Anne Serrano (2002) resume en un artículo un encuentro habido entre el escritor británico Aidan Chambers y un grupo de docentes y bibliotecarios

en Génova, a quienes les ofreció varias ideas y formas de acercar los libros a los jóvenes. Desde la perspectiva de la pedagogía de la lectura, Chambers aconseja diversas estrategias, entre las que incluye la verbalización de las respuestas acerca de una obra, la recuperación e la intuición interpretativa, la asociación entre la memoria personal y los argumentos, el leer en voz alta a una audiencia infantil o juvenil, así como el simple acto de hablar de libros con los jóvenes, empezando por cederles la palabra.

Partiendo de esta misma base Carlo et alii (2004) realizan una investigación en la que asocian los problemas de lectura entre niños de origen inglés y los de origen latino al desconocimiento de vocabulario de estos últimos. Para paliar el problema ponen en práctica un programa de intervención para los alumnos en desventaja, basado en estrategias de deducción de significado a través del contexto y de poner en juego nociones de morfología y de sintaxis. Aunque los resultados de los sujetos latinos continuaron por debajo de los anglófonos, se demostró la viabilidad en la mejora de la comprensión y supuso un estímulo positivo que motivó e impulsó el esfuerzo de aquellos.

En esta misma línea de intervención encontramos multitud de estudios llevados a la práctica en el aprendizaje de una segunda lengua, en los que se intenta aplicar la adecuación de las mismas habilidades lingüísticas cuya eficacia ya ha sido probada en lengua materna, entre ellas y como pilar clave, desentrañar el significado del vocabulario.

Así, Jiménez, García y Pearson (1996) investigan cuáles son las estrategias lingüísticas a las que recurren los estudiantes bilingües latinos frente a los estudiantes ingleses monolingües a la hora de leer un texto en inglés. Los resultados demuestran que, si bien los estudiantes latinos pusieron en juego muchas más estrategias para desentrañar el significado, la dificultad hallada en el vocabulario les impidió obtener mejores resultados que sus compañeros de lengua materna inglesa.

Un año después, uno de estos autores, Jiménez (1997), realiza un experimento con niños bilingües latinos (inglés-español) de grado medio, mediante un programa específico en el que se focaliza la instrucción hacia el

aprendizaje de estrategias para el conocimiento de vocabulario a través de inferencias, transferencia al idioma materno y deducción por contexto, con el fin de capacitar a los alumnos en la lectura del idioma inglés, con resultados bastante prometedores. Con ello se ratifica la importancia que para la lectura tienen estas habilidades lingüísticas.

Algo más tarde, Droop y Verhoeven (2003) intentan relacionar el conocimiento de un idioma con la capacidad de lectura y la comprensión de la misma en un estudio realizado en los Países Bajos con niños holandeses, turcos y marroquíes de tercer y cuarto grado. Para ello los autores compararon la comprensión de la lectura, el desciframiento de palabras y las habilidades de lengua oral al principio y al final del tercer y cuarto grados, con pruebas que incluían estos aspectos, a las que añadían otras morfosintácticas y de conocimiento de vocabulario. Los resultados demostraron que los niños de origen turco y marroquí se situaban por detrás de los niños holandeses en todos los aspectos, ya que el dominio insuficiente del vocabulario les impedía llegar a la comprensión lectora tan eficazmente como el otro grupo.

Armand et alii (2004) insisten en este tema con sujetos cuyo principal problema en una segunda lengua es la lectura, debido a una carencia de vocabulario. La preocupación reside en que si no se plantea la enseñanza explícita de ciertas estrategias o habilidades para esta comprensión, los estudiantes pueden llegar a la universidad con un lastre difícil de superar.

Sin embargo, en ninguno de estos estudios hallamos datos que nos demuestren la utilización de la imagen como recurso válido para el aprendizaje. Sospechamos que la razón estriba en que estos alumnos pertenecían a cursos superiores al que ha sido objeto de nuestra investigación y en los que, desgraciadamente, la imagen se sigue considerando como algo infantil y, por tanto, inoperante y fuera de lugar.

Si incluimos dentro del concepto de bilingüismo, en opinión de muchos especialistas en la materia, los lenguajes alternativos empleados por sujetos que presentan deficiencias sensoriales, hallamos experiencias en las que la imagen es utilizada como medio de expresión y comunicación paralelamente a la vía oral (Mondémé, 2002; Duverger, 2002).

Del mismo modo, la carencia de vocabulario y la consiguiente limitación en la comprensión puede impedir la motivación y el interés por participar, e incluso provocar otros problemas de conducta, como en un grupo de segundo de Educación Primaria de Melilla cuya lengua materna no era el castellano y que fue objeto de la experiencia llevada a cabo por Molina García y García Claro (2003). Una breve pero intensa propuesta de animación lectora en la que se insistía en el análisis del vocabulario y en el trabajo con las dimensiones literal, interpretativa y crítica de la comprensión supuso un incentivo en el aula que obtuvo resultados muy satisfactorios y captó la atención de los pequeños.

Finalmente, en esta misma línea de animación a la lectura, hallamos varios repertorios de actividades fomentadas por las bibliotecas escolares que atienden especialmente al aspecto del vocabulario entre sus experiencias prácticas, como la presentada por Lage (2005), entendiendo que la comprensión lectora que debe tener un lector competente y el placer por la lectura están relacionados, relación a la que aportamos los datos de nuestra investigación, ya que subrayamos la opinión de Gómez-Villalba y Núñez Delgado (2007) cuando apuntan que si bien manifestar competencia lectora y tener hábito por la lectura son cuestiones distintas (puesto que la primera no implica necesariamente la segunda), lo cierto es que están frecuentemente relacionadas y en la práctica docente ambas son capacidades que deben enseñarse (con los recursos y estímulos necesarios para ello) y pueden aprenderse (Lomas y Mata, 2007).

5.2. PRUEBA II: SINTAXIS

Si hemos catalogado la práctica sistemática de vocabulario en el aula de insuficiente en el panorama docente, el aspecto sintáctico está incluso menos presente. A esto habría que añadir que el desarrollo y dominio sintácticos son más lentos en los niños que la adquisición del vocabulario.

Por una parte, hay estructuras que no se controlan porque se supone que los sujetos las conocen y por otra hay estructuras que, conociéndolas, no utilizan porque no tienen cabida en el contexto apropiado. Esto ha ocurrido en el grupo experimental con las oraciones *imperativas* que son empleadas con frecuencia y totalmente comprendidas por los sujetos cuando la situación lo requiere pero que no obtuvieron resultados positivos en el postest.

Con todo ello queremos decir que la evaluación sintáctica es más difícil de detectar que la léxica y sólo es posible hacerla cuando la valoración global del grupo es positiva, como en el caso del grupo experimental.

Aun así, en nuestra investigación intentamos demostrar que la práctica de la sintaxis en el aula ha de realizarse de manera sistemática pues, de lo contrario, puede producirse un estancamiento o empeoramiento en la fluidez expresiva de los niños (llegando en algunos casos a ser bastante grave), lo cual redundaría inevitablemente en la comprensión lectora y en el aprendizaje lecto-escritor. Esto es precisamente lo detectado en la comparación post-test del grupo experimental y el grupo de control, ya que en el primero asistimos a la progresión de veinticuatro construcciones sintácticas frente a sólo nueve en el segundo. El fenómeno de regresión estuvo presente en el grupo de control en siete estructuras mientras que sólo la hallamos, muy levemente, en un caso del grupo experimental: la *comparativa cuantitativa*.

En un trabajo llevado a cabo con niños de entre 3 y 8 años (Varios, 1997) sobre reescritura de cuentos, los alumnos de segundo ciclo realizan actividades sobre construcciones sintácticas y expresiones que abundan en los textos seleccionados con el fin de fijar las estructuras y comprobar si han sido asimiladas una vez que pasen a recontar (en el caso de los más pequeños) o a escribir (en el caso de los mayores) su propia versión del cuento. Nosotros hemos recurrido a esta vía para que los sujetos de la muestra no sólo incorporen las estructuras sintácticas a su discurso, sino que su conocimiento les facilite la comprensión de los textos trabajados en el programa. Los resultados del grupo experimental han corroborado nuestra hipótesis pues ha habido una mejora perceptible en la mayoría de tales construcciones sintácticas. La comparación de estos datos con los obtenidos en el grupo de

control, bastante negativos, demuestra que es una vía ineludible para la práctica y mejora de esta habilidad lingüística.

Otra posibilidad de valorar la evolución sintáctica de los niños consiste en la invención de un cuento tras haber tratado un determinado tema en el aula, como el trabajo con textos memorizados llevado a cabo por Agudo Morán y recogido por Carvajal y Ramos (op. cit.), en el que los niños mantienen diálogos espontáneos entre personajes ficticios o extraídos del entorno que luego han de reproducir y reconstruir. De esta manera se trabaja la coherencia, propiedad del texto muy ligada a la construcción sintáctica. El cuento se erige como recurso muy válido a la hora de desarrollar este aspecto lingüístico, tal y como defienden, entre otros, Pollard Slaughter (1993). De ahí que, en ocasiones, hayamos recurrido también a esta técnica por parecernos muy válida para la consecución de nuestros objetivos.

La reconstrucción de textos en Educación Infantil también se realiza en experiencias practicadas con otra variedad tipológica como textos argumentativos (Dolz, 1994; Quinto Borghi, 1998), textos dramáticos (Barragán, 1998), textos prescriptivos (Vilanova, y Vert, 1998) o, incluso, el género epistolar (Laiz, 1998) en los que se emplean expresiones, conectores y nexos específicos y acordes con el texto en cuestión, con lo que se consigue esa riqueza de estructuras tan deseada.

Sin embargo, no hemos encontrado datos empíricos sobre el lenguaje de la ilustración a pesar de que es una vía de expresión reconocida por todos los especialistas en esta etapa educativa que nos permitan contrastar resultados tan positivos como los que hemos obtenido en nuestra investigación.

La utilización del diálogo o el debate en el aula está presente en multitud de ocasiones con todas las ventajas que ello conlleva de fluidez en la expresión, buena redacción sintáctica, desinhibición, participación, intercambio de ideas, etc. Lo que subyace a todo ello es la certeza de que aunque la decodificación en la lectura sea satisfactoria, la comprensión puede que no se desarrolle al mismo tiempo, como lo demuestra Greaney (2004) que detectó experimentalmente varios posibles focos de dificultad que condujeron a los estudiantes de 4 a 6 años, sujetos de la muestra, a seleccionar

respuestas incorrectas a muchas preguntas. Algunos de estos focos fueron la inhabilidad de unir ideas claves integradas en las oraciones o el empleo inadecuado del conocimiento previo como estrategias de comprensión lectora. Nosotros hemos comprobado empíricamente que la mejora en estas destrezas conduce al desarrollo de la comprensión lectora, pues en el grupo experimental se detecta la utilización frecuente de estos recursos tras el programa de intervención (90 %), sin embargo, paralelamente, es escasa la alusión a ellas en el grupo de control. (10%).

Estas mismas conclusiones y resultados son los que ya aparecían en el trabajo publicado por Dickinson y Smith (1994) al mejorar la expresión oral de los sujetos de la muestra con constantes discusiones antes y después de las lecturas seleccionadas y acerca de los temas desprendidos de ellas, aunque no se trabajaba de forma sistemática la sintaxis, sí se hacía, indirectamente, a través de los textos discursivos de los niños.

A veces, se organizan programas en los que intervienen otros miembros de la comunidad escolar para establecer ese diálogo a propósito de una lectura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas implicadas, como por ejemplo el proyecto llevado a cabo en un Jardín de Infancia inglés durante un año en el que participaban los padres con el trabajo realizado en casa con los niños (Jordan De Gail, Snow y Porche, op. cit.) o un proyecto municipal francés en la región de la Alta Normandía en el que también intervienen distintos miembros de la sociedad y de la comunidad con el mismo propósito (Magali, 1998), dirigidos a la práctica sintáctica por vía oral.

En este mismo sentido, Molina Iturrondo (1999) afirma que el papel desempeñado por la familia en el aprendizaje temprano de la lectura es determinante respecto a la construcción de hipótesis sobre el lenguaje escrito. Esta autora parte de la definición de la lectura basada no sólo en descodificar el sonido de las grafías, sino en construir y atribuir significado en interacción con un texto (siguiendo a autores como Goodman y Goodman, 1977; Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Teberosky, 1982; Goodman y Goodman, 1993) para deducir que antes de que el niño pueda leer de forma autónoma, es capaz de construir el significado textual mediante formas de lectura no convencionales, una de las cuales consiste en la lectura oral de cuentos

interactiva y dialogada con el adulto. Presenta como ejemplo un estudio de caso longitudinal realizado desde 1989 a 1995 con una niña desde la edad de 8 meses en el que empleó un uso no cotidiano del lenguaje (lo que ella denomina “lenguaje elaborado y descontextualizado de los libros”) con vocabulario y contenidos semánticos y sintácticos cuyo significado había de ser construido y reconstruido por el niño mediante el diálogo y la interacción social.

Entre los datos sintácticos hemos de destacar que a la edad de 2 años, la niña sujeto de la experiencia fue capaz de utilizar dentro del diálogo interactivo la estructura aseverativa y la interrogativa en varias situaciones. Esta cuestión se relaciona con el avance concreto del grupo experimental tras nuestro programa de intervención en estas mismas construcciones sintácticas que utilizan un 54'2% y un 37'5 respectivamente, mientras que, como hemos podido comprobar en nuestros resultados, el grupo de control sufre un estancamiento en su utilización.

Los hallazgos del estudio de caso sugieren que la lectura dialógica es un antecedente fundamental de la lectura convencional porque se traduce en una comprensión precoz como un acto de atribución de significado; es también primordial en el entendimiento de los elementos pragmáticos y de intercambio social de mensajes inherentes a la lectura y contribuye a la construcción temprana de conceptos sobre el lenguaje escrito como precursores de la lectura convencional. En esta misma línea hallamos el trabajo de De Jong (2004) con dieciocho niños holandeses con edades comprendidas entre los cuatro y seis años sobre la comprensión de cuentos comparando la lectura electrónica independiente y la lectura oral realizada por adultos con libros impresos. Las conclusiones extraídas sostienen que la lectura de libros electrónicos tiene resultados positivos siempre que se empleen en un contexto en el que los adultos leen cuentos a los niños.

Respecto a la construcción y reconstrucción de cuentos, Susana Gramigna (1999) investiga las estrategias y roles de los participantes en esta actividad dentro de una clase de Educación Infantil, sabedora de la importancia que tiene como acción conjunta del niño y del adulto, durante el transcurso de la cual éste puede presionar, corregir y estimular a aquél en sus

expresiones. El diálogo, pues, se convierte en un paso ineludible en el rincón de la lectura, metodología que hemos querido seguir. A pesar de lo dicho, se constata que, en la práctica docente, no siempre la narración de cuentos va precedida o seguida de actividades tendentes a favorecer la comprensión y producción de relatos. Por ello, esta autora determina llevar a cabo una experiencia en la que compara el desarrollo de dos actividades: la reconstrucción guiada por el adulto tras una narración oral y la lectura interactiva, para registrar o analizar las interacciones que tienen lugar en cada una de ellas.

La muestra estuvo integrada por 16 niños y niñas de 5-6 años de edad cronológica que asistían a una escuela pública. Se seleccionaron cuentos clásicos que respondían, por un lado, a un criterio de iconicidad, con el fin de utilizar las tapas y dibujos de partes importantes del cuento para facilitar la comprensión y reconstrucción del argumento y, por otro, a una estructura superficial y semántica rica que permitiese el juego de conectores y marcadores.

Sin ánimo de extendernos en los detalles de la experiencia, sí destacaremos un resumen de las conclusiones a las que llega la propia autora: las dos técnicas muestran que pueden complementarse; las reconstrucciones son útiles para que los niños expliciten la información imprescindible en la comprensión del cuento y la narración interactiva es provechosa para que se involucren más en la historia, a partir de la activación de sus conocimientos sobre el mundo y sobre los cuentos. También este tipo de experiencias invita a los docentes a concienciarse de las potencialidades de las diversas estrategias, con el fin de seleccionar la que más convenga en cada situación. Aunque sin duda compartimos la intención y opinión de Gramigna, observamos que utilizó las ilustraciones de los cuentos como recurso de apoyo para la comprensión de las historias pero no se planteó hacerlo para conseguir otras destrezas y habilidades implicadas en el proceso lectoescritor, como hemos pretendido en nuestro trabajo.

Unos años más tarde (2004) vuelve esta autora a trabajar la comprensión lectora partiendo de las mismas bases teóricas y prácticas, en una experiencia con 21 niños y niñas de 5 años de edad cronológica que

concurrir en una escuela pública. En esta ocasión incide en las dimensiones más descuidadas: la interpretativa y la crítica, con excelentes resultados.

En referencia a la teoría metalingüística a la que aludíamos anteriormente, los estudios de Ehri et alii (op.cit.) a raíz del *National Reading Panel* (NRP) y de Morris et alii (op.cit.), así como el informe que para la *IRA* redacta Ritchey en Educación Infantil (op.cit.) y los trabajos de Schmitdt, Rozendal y Greenman (op. cit.), de nuevo Ehri et alii (op.cit.), Morris et alii (op.cit.), Hammil (op.cit.) y Stuart (op.cit.) en Educación Primaria, ya comentados, no se ocupan demasiado del aspecto sintáctico del lenguaje, centrándose más en el aspecto léxico y en el morfológico

En otras etapas educativas encontramos también ejemplos en los que se trabaja el aspecto sintáctico con los alumnos.

En la Tesis doctoral de López Molina (op. cit.) dirigida al Ciclo Superior de la Educación General Básica y ya mencionada en el apartado de vocabulario, se atendió al trabajo morfosintáctico, lo cual repercutió, según las conclusiones obtenidas, en el progreso de los sujetos estudiados, aunque no fue determinante puesto que se trabajaron otros muchos aspectos lingüísticos. Sin embargo, es interesante que se haya incluido.

También estuvo presente este aspecto del lenguaje en la investigación de Gómez-Villalba y otros (op.cit.) en la que se corrobora su importancia para alcanzar la competencia lectora y, a su vez, se denuncia que, paradójicamente, existe un descuido en su tratamiento dentro de las aulas. Estas autoras detectan en la evaluación llevada a cabo, que la competencia sintáctica alcanzada en los sujetos de 6º de Educación Primaria es susceptible de mejora y aún resulta insuficiente para alcanzar un grado de aceptabilidad alta en la composición escrita. En esta misma publicación se alude a otros trabajos anteriores (Salvador Mata, 1985; 1992; 1995, 1997; Millán, 1990; Portillo, 1991; Abril Villalba, 1992) en los que los resultados en este campo sólo fueron relativamente exitosos, por la dificultad que supone la adquisición de un sistema gramatical básico. Asimismo, llegar más tarde a lo que han denominado algunos autores *madurez sintáctica* se torna una labor tan difícil para los niños que precisa un programa de instrucción continuo en el tiempo,

con el fin de poder obtener resultados positivos (Salvador Mata, 1999 y De Miguel Díaz, 1980). Nuestros datos confirman estas conclusiones ya que, aunque el grupo experimental demuestra una progresión (el 88'9%), sin embargo, el grupo de control no prospera (sólo el 33'3%).

Otro ejemplo de metodología dialógica lo hallamos en la experiencia que relatan McIntyre, Kyle y Moore (2006) a propósito de un profesor de Educación Primaria en una escuela rural con alumnos pertenecientes a la clase obrera, que logró despertar su interés por los libros y los conceptos literarios mediante técnicas de animación lectora, en las que incluía juegos lingüísticos sintácticos (en los que los alumnos tenían que llegar a reflexionar, definir, etc.) y juegos paralingüísticos (importancia de los gestos, observación de señales que proporcionan información útil, etc.) ejercitados mediante un debate en común que se desarrollaba tras cada lectura. En este sentido, lo interesante es no caer en la tentación de que el maestro sea el protagonista, pues, nos hacemos eco de las palabras de Polanco Alonso (op.cit.) “dejemos que el propio libro sea quien hable”.

En segundas lenguas la sintaxis aparece en numerosas investigaciones, como objeto de estudio asociado al conocimiento del vocabulario. Así, figura en muchos de los artículos referidos en el apartado de vocabulario que precede y que ya han sido comentados tales como los trabajos de Jiménez, García y Pearson en 1996, Jiménez en 1997, Droop y Verhoeven en 2003, Carlo et alii en 2004 y Armand et alii también en 2004. Las dificultades se agravan en este aspecto del lenguaje y la falta de dominio provoca la incompreensión lectora, según reza en las estadísticas obtenidas en nuestra investigación, ya que los sujetos con lengua materna distinta al castellano obtenían peores resultados que los castellanohablantes.

En el ámbito de la Educación Especial, hallamos una experiencia realizada por Ramírez Salazar y Doris Adriana (2004) con adolescentes que padecen Síndrome de Down, con los que se trabaja el lenguaje funcional a través de textos variados (cuentos, periódicos, etc.). Los resultados positivos se justifican por lo sistemático de la intervención y se sugiere como metodología válida para seguir con estos y otros niños como habilidad lingüística

imprescindible para el desarrollo del lenguaje. Al sumarnos a esta opinión, reivindicamos el lugar que ha de ocupar el aspecto sintáctico en el aula.

5.3. PRUEBA III: LECTURA ORAL DE ILUSTRACIONES

Son variadas las publicaciones y muchos los estudios que conceden importancia, desde hace unos años, al mundo de la ilustración y a su utilización en la etapa de Educación Infantil.

Ya en 1973 Escarpit publica una experiencia en la que intenta analizar la lectura de las imágenes en niños de tres a seis años. Para ello selecciona álbumes ilustrados y diseña un programa de intervención dividido en tres fases. En la primera de ellas, los sujetos de la muestra reaccionan espontáneamente ante la visión de tales imágenes, sin ninguna clase de guía por parte de la maestra; en la segunda, la maestra lee la historia y responde a cuantas preguntas le son formuladas por los niños; la última fase se desarrolla igual que la primera pero se observan las modificaciones provocadas tras la lectura del libro. Entre las conclusiones, esta autora destaca que, al margen del proceso de ensayo y error al que se sometió a los niños, éstos intentaron descifrar y “leer” las ilustraciones que tenían ante sí para conseguir desentrañar el argumento de la historia. La maestra en este caso, al igual que en nuestra investigación, guió, orientó y supo dirigir la mirada de los alumnos hacia la “lectura” de la ilustración.

En 1993, Lambert y otros llevan a cabo una experiencia en una escuela maternal francesa en la que después de tratar un determinado tema a través de imágenes (libro álbum, diaporama, etc.) los niños expresaban con dibujos, acompañados de explicaciones verbales, la experiencia vivida, sus conocimientos anteriores sobre el tema en cuestión, su opinión, etc. Entre las conclusiones, las investigadoras resaltan que los niños demostraban mayor iniciativa si podían ayudarse de estos lenguajes iconográficos que cuando no les estaba permitido utilizarlos, por lo que se convierten en vías de expresión a su alcance.

Unos años más tarde, en 1997 aparece en *La Revue des livres pour enfants* (Gaufrey-Valibouse y otros) una metodología empírica de trabajo, en la que se aprovecha una dotación de libros en la biblioteca del centro para que los sujetos de una Escuela Infantil con niños de dos hasta seis años de edad sean capaces de explicar cuestiones y contenidos científicos mediante la observación de las ilustraciones de dichos libros. Para ello realizan consultas y comparaciones entre distintos ejemplares con el fin de llegar a entender la información transmitida perfectamente acerca de costumbres de animales, los ciclos de distintas especies florales, etc. Es otra forma de demostrar que es posible establecer una comunicación productiva a esta edad por medio de la iconografía.

En esta misma línea encontramos un estudio realizado por Yaden, Smolkin y Conlon (1989), sobre las preguntas que hacen los niños en edad preescolar (3-5 años) acerca de los dibujos que ven en los diferentes libros que se les presentan, tanto en la escuela como en el hogar. La experiencia demuestra que comienzan enfocando toda su atención hacia las ilustraciones y que dirigen sus interrogantes hacia el significado de las mismas, pero que acaban prestando mayor atención a la forma escrita y a la historia en sí, preguntando por su contenido y por las palabras que aparecen en el texto. De esta forma se corrobora la afirmación sostenida por Piaget y Vygotsky, quienes afirman que los intereses de los niños son primero más globalizados y se van diferenciando con el tiempo. Concluyen Yaden, Smolkin y Conlon que la lectura proporciona una oportunidad para adquirir nuevas formas de comunicación, a la vez que sirve para comparar y mejorar la percepción que tienen los niños del mundo. En esta ocasión se utilizó la imagen para aproximar el mundo de la escritura al niño, con lo que aprendieron recursos y procesos para entrar en él con cierta ventaja, aspecto que coincide con el propósito que nos ha guiado a nosotros en la experiencia llevada a cabo en el presente trabajo.

En esta misma línea, se sitúa el programa de investigación de Grover Whitehurst (1997) que trata de solucionar los problemas en la adquisición de su lengua de niños norteamericanos de preescolar que crecían en condiciones de extrema pobreza mediante la lectura de libros de imágenes. Las causas en estos casos, según el investigador, tenían una base social y familiar: los

padres no disponían ni de tiempo ni de recursos para dedicarlos a sus hijos, por lo que el entorno verbal en el que se desenvolvían solía ser mucho menos rico que el de los niños de clase media que habían sido sujetos de la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje. En diversas pruebas de desarrollo semántico, pragmático y gramatical, estos niños puntuaron bastante por debajo de la norma en comparación con muestras más privilegiadas.

En un intento de ayudar a estos niños, Whitehurst diseña un programa de intervención contrastando la información extraída de otras investigaciones anteriores. Así verifican que un niño de clase media en Estados Unidos ha recibido un adiestramiento de 1.000 a 1.700 horas de lectura de libros de imágenes para cuando entra en primer grado (Adams, 1990). La cifra para niños de ingresos bajos desciende a 25 horas. Si leer juntos realmente contribuye al aprendizaje de la lengua, no es difícil ver que una diferencia de tal envergadura en el adiestramiento (junto con muchas otras diferencias de diversa índole, naturalmente) podría contribuir en la calidad del desarrollo del lenguaje.

Efectivamente, varias experiencias empíricas con muestras de clase media proporcionan datos de que la frecuencia de la lectura de álbumes se relaciona positivamente con los resultados de la competencia en el lenguaje (Crain-Thoreson y Dale, 1992; Whitehurst y Lonigan, 2000) y que otros índices indicadores de la calidad del entorno alfabetizado, como por ejemplo el número de libros de imágenes que hay en casa o la frecuencia de visitas a la biblioteca, inciden en el desarrollo lingüístico del niño (Boulerice, 2001; Payne, Whithurst y Angell, 1994). Cuanto más positivo es el entorno alfabetizado, mejor, como promedio, es el lenguaje del niño.

Basado en todo ello, el grupo de Whitehurst organiza la intervención comenzando por formar a los profesores y a los padres de los niños a los que iba dirigida la experiencia y establece un programa de lectura dialógica en el que los alumnos se convierten en narradores de la historia y los adultos en sugeridores y evocadores de información o de expectativas para enriquecer tales lecturas, así como las descripciones e interpretaciones que de ellas se hacen. Los resultados obtenidos demuestran la veracidad de la hipótesis

inicial, pues el niño que ha contado con la intervención del libro de imágenes sobrepasa al grupo de control en las pruebas de desarrollo de lenguaje. La mejoría, según subraya el autor, no es sólo estadísticamente significativa, sino que es lo suficientemente amplia como para constituir una mejoría importante también en el funcionamiento lingüístico diario de los niños. Con la investigación de Whitehurst se evidencia la capacidad del álbum ilustrado como método para ayudar a los niños cuyas capacidades lingüísticas se sitúan por debajo de las de sus compañeros, además de incidir en la idea de que esta actividad común y agradable entre docentes-discentes o entre padres-hijos puede ser no sólo una fuente de placer, sino también de aprendizaje importante.

Todas estas investigaciones demuestran, al igual que la que nosotros hemos llevado a cabo, que con un programa de intervención es posible que los niños lleguen a leer imágenes estáticas y a relacionarlas entre sí. En nuestra sociedad los niños están habituados a percibir imágenes en movimiento a través de la televisión cuya comprensión no requiere por su parte ningún esfuerzo adicional ya que se le da todo hecho. Por el contrario, la lectura de ilustraciones sí necesita de una importante implicación personal y cognitiva. Koolstra, Van der Voort y Van der Kamp (1997) demostraron los efectos nocivos que tienen los programas de televisión sobre la comprensión de textos y las habilidades de desciframiento, con una muestra de 1050 niños holandeses de una escuela primaria. La lucha contra este medio de masas es difícil y muy competitiva pero, al contrarrestar sus efectos con experiencias y actividades como las que defendemos, lograremos paliar los daños o perjuicios.

En Melilla la ilustración es la base de algunas propuestas de trabajo de animación en las que intervienen actividades de comprensión lectora, incluso cuando los niños comienzan su escolarización en la etapa de Educación Infantil (Cholbi, Molina García y otros, 2002) como primera aproximación del niño al libro, pues, según Mercé Aránega (op.cit.) las ilustraciones deben sugerir y dejar espacio libre al lector para que imagine, se implique y despierte su curiosidad.

La utilización de la imagen proporcionaría una base sólida para acceder a la lectoescritura si se hiciera de forma sistemática, ya que la observación facilita el aprendizaje de la lectura. El álbum ilustrado se alza desde los foros de la Literatura Infantil y Juvenil como la herramienta ideal y adecuada para trabajar con los niños en la escuela. Se habla de “lectura de imágenes”, de los dos códigos de los que se vale el álbum para expresar ideas y de la importancia de que el niño llegue a captarlas. Para ello se ponen en práctica experiencias diversas, como la de los especialistas Chenouf, Foucambert y Fabre a los que se les entrevista a propósito del trabajo que se puede hacer en el aula con sus propias ilustraciones (op.cit.), o la experiencia llevada a cabo por un colegio completo (478 alumnos de Educación Infantil y Primaria) sobre las ilustraciones de un mismo álbum en distintos niveles y desde distintas áreas, relacionando las imágenes que en él aparecen con medios audiovisuales de similar contenido, trabajo publicado por la propia coordinadora de este proyecto, López Expósito (2002) o la propuesta de actividades creativas para desarrollar a partir del texto y la imagen que presenta Morueco Yágüez (2000) en la que incluye la dramatización de escenas o, también, la tan extendida actividad de ilustrar narraciones a partir de sesiones de cuentacuentos, en las que se reafirma el valor del dibujo y el color como medios de expresión de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad que pueden desarrollar los niños en Educación Infantil (Uzñate, 2005). Sin embargo en todas ellas la lectura de imágenes y el trabajo con álbumes ilustrados están enmarcados en la animación lectora y carecen de un planteamiento explícito de objetivos relacionados con la lectoescritura.

Destaca, en este sentido, la investigación sobre la lectura de imágenes llevada a cabo en siete escuelas primarias de Londres, Cambridge y Essex con alumnos de entre 4 y 11 años de distintos niveles socioeconómicos (Arizpe y Styles, 2002) para determinar la forma en que los niños interpretan las imágenes que ven. El análisis de resultados sorprende a las propias autoras pues los niños las interpretan aludiendo no sólo a respuestas literales y descriptivas, sino a la deducción imaginativa y recurriendo a sus propias experiencias y sentimientos, con lo que se confirma que estas conexiones suponen el uso de estrategias para la lectura, tal y como las hemos presentado nosotros en esta investigación.

No es hasta el trabajo de Susana Gramigna (2005) cuando se expone una investigación fechada en el 2004 con niños de 5 años sobre la comprensión lectora en sus tres dimensiones y en la que se plantean dos modos de trabajar la lectura: el dirigido por el maestro, que establece una relación unívoca con sus alumnos y cuyo planteamiento de preguntas es totalmente cerrado y otro abierto, biunívoco y mucho más enriquecedor, con preguntas del docente que se orientan a la elaboración de la información y no a la mera recuperación de los datos expresados en la lectura mediante el habla exploratoria con los alumnos, estimulando a trabajar la interpretación literaria con la exposición de distintas interpretaciones personales, inferencias, buscando las causas, motivaciones e intenciones de los personajes y justificando las conclusiones a las que llegan los participantes. Sin embargo, a nuestro juicio, la autora, si bien expone la importancia de relacionar la lectura de imágenes con la comprensión lectora y las habilidades lingüísticas relacionadas con ella, no llega a consumir esta teoría y hace un uso únicamente denotativo de las mismas. No obstante, aunque no llegan a consumarse como objetivos para la iniciación a la lectoescritura, tal y como nosotros los hemos planteado en nuestra investigación, es útil para invitar a la reflexión.

Abordar la ilustración como un contenido didáctico objeto de estudio y análisis tiene un gran sentido desde edades bien tempranas, cuyos objetivos pueden plantearse también para otras etapas educativas. Aunque aún escasas, cada vez encontramos más experiencias, como por ejemplo la llevada a cabo por Cañabate Carmona e Irigaray Fernández (2005) con niños de Educación Primaria, en la que intentan que éstos sean capaces de expresarse mediante todos los lenguajes posibles, incluyendo el plástico como otro más, a través de actividades como la de observar y reflexionar sobre las ilustraciones de un cuento, comparar las que aparecen en distintas versiones de un mismo texto, qué aportan las ilustraciones al contenido del mismo, etc., con lo que pretenden provocarles una experiencia estética que lleve a los alumnos a pensar y conocer una manifestación artística, además de que vayan adquiriendo estrategias para crear ilustraciones en sus propios cuentos. En esta producción, sin duda, apelan a la descripción denotativa y connotativa, conocimientos previos, experiencias personales y sentimientos, así como a la identificación del personaje principal como habilidades lingüísticas básicas

para llegar con éxito a la meta trazada, al igual que en nuestro trabajo hemos intentado hacer con los alumnos de cinco años.

Muy interesante nos parece el Proyecto avalado por el MEC en una Escuela de Arte con alumnos de Bachiller con el fin de ilustrar un libro en el que los alumnos han de implicarse elaborando una propuesta que, finalmente, se deberá aprobar por sus compañeros, cual si fuera una actividad laboral, publicada por López Blanco (2000). De esta manera, los sujetos de la muestra habrán de desentrañar las ideas principales del texto para después transmitir las a través de la imagen, destreza a la que también recurre un lector competente, tal y como hemos demostrado.

Hasta la Educación Especial llega también esta idea comunicativa de la imagen con la publicación de una colección de fácil lectura para niños con discapacidades intelectuales, basada en colores e ilustraciones sencillas pero sugerentes, transmisoras de mensajes y que saben conectar con el público destinatario (Mejuto, 2004).

Los expertos sostienen que cualquier niño que cuenta con un libro en sus manos queda cautivado por sus láminas llenas de colorido y comprende, antes que ningún idioma, el mensaje que le transmiten, contribuyendo a la comprensión del texto (Montoya, 2005); se trata, por así decir, de una especie de lenguaje universal, libre de cualquier traba idiomática. En esta base se fundamentan muchos trabajos aplicados a grupos con sujetos bilingües, como por ejemplo, la experiencia planteada en centros de la ciudad de Melilla donde el castellano es segunda lengua de un número importante de alumnos de tres años en el aula (Molina García y otros, 2002) por lo que se valieron de ilustraciones y de la expresión plástica de los propios niños para trabajar la comprensión lectora de cuatro cuentos (dos de ellos de tradición popular).

Enfocado a la Educación Primaria encontramos un interesante planteamiento sobre libros de imágenes europeos presentado por Penni Cotton (2006). Se trata de la creación de dos páginas web, la EPCB (European Picture Book Collection) y la ESET (A European School Education Training). Son dos

proyectos de trabajo on-line⁴¹ que pretenden animar a los niños a explorar otras literaturas y otras culturas a través de la narrativa visual de los libros de imágenes europeos. Se presenta esta propuesta con una guía para el adulto acerca de la buena aplicación de su contenido. Parten de la base de que hay muchos niños bilingües e incluso trilingües que pueden o no dominar todas estas lenguas, pero también siguen existiendo aún muchísimos otros monolingües a los que les está vedado este mundo exterior, principalmente por no dominar el vocabulario. Salvan este gran obstáculo a través de la conjunción de actividades prácticas sobre conocimiento lingüístico y estructura sintáctica, entendimiento literario, códigos visuales y conciencia cultural y cívica. Aunque la finalidad última de este trabajo se aleja de nuestras pretensiones (se trata de la adquisición del verdadero sentido de lo que significa ser “europeo”), ya que no se plantean objetivos de lectoescritura, sintoniza con nuestra investigación en los pilares básicos en los que han armonizado vocabulario, sintaxis y lectura de ilustraciones.

También esta utilización de nuevas tecnologías permite la aparición como recurso en la adquisición de habilidades lectoras, según la experiencia llevada a la práctica por Dreyer y Nel en la Universidad de Potchefstroom en Sudáfrica (2003) con alumnos cuya segunda lengua era el inglés y que, aún siendo ya universitarios, seguían presentando graves problemas de comprensión en la lectura en ese idioma, precisamente por las carencias léxicas y gramaticales, padecidas también por nuestro grupo de control y subsanadas por el grupo experimental gracias, en gran parte, al trabajo de lectura de imágenes.

Por último, no queremos dejar de comentar la tesis defendida por la Dra. Lucía Herrera (2003), contextualizada en Melilla, que tenía como objetivo fundamental determinar la eficacia de dos programas de intervención en función de la lengua materna de niños de 4-5 años. Uno de ellos incluía actividades de los distintos niveles de conciencia fonológica, dado que diversas investigaciones han señalado la relación entre habilidades musicales y conciencia fonológica (Anvari et alii en 2002; Lamb y Gregory en 1993, por ejemplo), el otro combinaba la intervención en los diferentes niveles de

⁴¹ Estos proyectos han sido financiados por la Comisión Europea y forman parte de la colección de recursos pertenecientes al NCRCL (National Centre for Research in Children's Literature) en Londres (Reino Unido).

conciencia fonológica y música (en concreto, canciones infantiles). La comparación entre estos dos grupos experimentales en sí y de ambos con el grupo de control arrojó el siguiente resultado: el programa que combinaba música y conciencia fonológica posibilitó que desaparecieran las diferencias iniciales entre los niños de lengua española y los de origen bereber, respecto a la memoria fonológica para elementos verbales significativos. Además, las diferencias iniciales entre los niños de las dos lenguas en la denominación rápida desaparecen en los dos grupos de entrenamiento. Por último, la intervención en estos dos grupos, respecto al de control, hizo que se incrementaran determinados aspectos del conocimiento prelector. En esta ocasión la vía alternativa de comunicación utilizada para los sujetos de lengua materna distinta al castellano no fue la imagen, sino la música, aunque con evidentes conexiones hacia nuestro trabajo.

Los sujetos con lengua materna distinta del castellano obtienen muy claramente mejores resultados en la prueba de lectura oral de imágenes en nuestra investigación, a diferencia de las otras dos pruebas. Este dato se sitúa en la línea de estas últimas experiencias comentadas, en las que la imagen se convierte en un vehículo de comunicación y expresión a través del cual los alumnos comprenden mejor el mensaje que se les transmite. El desarrollo de una destreza especial en la que apoyarse (en este caso el lenguaje iconográfico) cuando se carece de otras es lo que los psicólogos denominan *hipótesis sensorio-compensatoria*, ampliamente demostrada con todos los testimonios aquí descritos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados obtenidos en nuestra investigación y compararlos con los publicados en otros trabajos de distintos autores con similares características llegamos a las siguientes conclusiones:

1. En relación con el primer objetivo que planteamos, “Ampliar el vocabulario activo y pasivo de los niños”, depende de la puesta en práctica de un programa para llevar a cabo una enseñanza sistemática de vocabulario que permita el progreso en el mismo, aumentando el caudal pasivo y activo de los sujetos. Una buena metodología que hay que seguir para ello es la empleada en nuestra investigación, a partir de relatos y narraciones acordes con los intereses de los más pequeños.

Por el contrario, la inexistencia de práctica habitual en este sentido provoca involución. Es decir, el vocabulario, durante la vida del ser humano puede también decrecer y disminuir.

2. Paralelamente al anterior objetivo, respecto a “Desarrollar el lenguaje oral mediante el empleo sistemático y progresivo de las distintas estructuras sintácticas, con la correspondiente utilización de nexos y conectores”, del mismo modo es posible cuando se programan, cotidianamente, intervenciones entre los alumnos y guiadas por el adulto, tras la narración de un cuento, en el que se aprovechen las estructuras sintácticas que en él aparecen e intencionadamente, se practiquen en diálogos a posteriori.

De igual forma, si la labor docente no es planificada, sólo es esporádica o, peor aún, inexistente, no sólo no se produce evolución en este aspecto del lenguaje, sino que puede aparecer regresión, con la consiguiente merma lingüística y comunicativa.

3. El trabajo sistemático con narraciones familiariza a los niños de Educación Infantil con esta estructura literaria y con las partes que en ella pueden encontrarse, buscando y reconociendo intuitivamente a los protagonistas de la historia a la vez que se sitúan junto a los que más afinidad les une.

Gracias a esta familiarización, al mostrarles ilustraciones mudas, sin texto, serán capaces de relacionarlas, organizándolas entre sí para constituir un relato que les dé sentido, detectando relaciones de causa-efecto y temporales, al igual que en los cuentos que están habituados a escuchar.

4. “Estimular el recuerdo inmediato y la atención sostenida del relato” es factible cuando se realiza una esmerada selección de lecturas cuya trama sea del interés del destinatario, cuando se le dirige la mirada hacia los detalles más relevantes y cuando se le despierta la curiosidad por todos los lenguajes de los que el libro se vale para comunicar. A

todo ello contribuye además de la inquietud profesional e investigadora, la ilusión y la pericia de maestras en ejercicio.

5. “Activar los conocimientos previos y motivar predicciones acerca de las historias o a través de las ilustraciones” se torna menos difícil llevando a cabo un trabajo basado en historias próximas al niños temáticamente y con ilustraciones de calidad cuyo fin no termine en la ornamentación sino en la comunicación y en el establecimiento de un diálogo con el lector y cuando, constantemente, se provoca al sujeto para que relacione el relato y las imágenes con las experiencias tanto emocionales como cognitivas.
6. Se puede “Conseguir una comprensión literal, interpretativa y crítica de las historias” ya desde las aulas de Educación Infantil con un trabajo metódico que contemple las tres dimensiones a la par, no descuidando ninguna tras escuchar el contenido expresado en el texto y utilizando las ilustraciones de los álbumes para describirlas no sólo denotativamente, sino también connotativamente con el fin de inferir a partir de sus signos visuales.

El lenguaje iconográfico actúa como recurso útil a los alumnos cuya lengua materna no es el castellano para conseguir también este objetivo. Con él derriban las barreras idiomáticas y los obstáculos lingüísticos que les impiden una perfecta recepción del mensaje. El canal empleado en este caso sería la combinación de la lengua en sí y la imagen visual, permitiéndoles una mejor comprensión que les sitúa más igualitariamente o, al menos, les compensa respecto a sus compañeros de origen europeo.

ANEXO

UN CULITO INDEPENDIENTE

de José Luis Cortés/ Avi

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

El cuento que vamos a trabajar plantea dos ideas fundamentales: por una parte, la del cuidado de las partes de nuestro cuerpo porque todas son de gran utilidad (en este caso se trata de una parte bien definida pero podría extrapolarse a cualquier otra, lo cual implicaría el conocimiento del propio cuerpo) y, por otra, el cambio de actitud del protagonista cuando se da cuenta de ello, pues pasa de la total indiferencia hasta la valoración y la súplica para que vuelva.

Partiremos de la secuenciación de las ilustraciones para llegar a estas dos ideas. Al mismo tiempo, trabajaremos el vocabulario y las estructuras sintácticas propias del cuento.

Presentamos, pues, un guión de lo que podría ser el comentario que acompañase a cada ilustración del libro, a modo de sugerencia para la maestra.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

1. *Semánticos:*

- Campo léxico de las prendas de invierno.
- Campo léxico de las partes del cuerpo
- Expresiones: “un par de...”, “portarse bien”, “portarse mal”
- Derivación con el prefijo “in”
- Derivación mediante sufijos diminutivos y aumentativos
- Antónimos léxicos y morfológicos
- Metonimias antropomórficas

2. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a estados de ánimo

3. *Sintácticos:*

- *Negativas*
- *Exclamativas*
- *Imperativas*
- *Causales*
- *Temporales*
- *Modales*
- *Finales*
- *Condicionales*

4. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- Producción de adivinanzas y poesías siguiendo unas pautas
- Adivinanzas
- Canciones
- Poesías

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

Observa la portada del libro, ¿Qué crees que le pasará en el cuento a este personaje? Fíjate en su expresión, ¿cómo será?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

PÁGS. 1-6:

- 1.- Fíjate bien en lo que ha hecho César Pompeyo. ¿Por qué crees que su mamá dice que “se portaba mal”?
- 2.- ¿Qué significa entonces “portarse bien”?
- 3.- ¿Conoces a alguien que se “porte bien” o se “porte mal”?
- 4.- La mamá de César Pompeyo gritaba y le daba “un par de azotes” en el culete cuando se portaba mal. ¿Cuántos son un “par de azotes”?
- 5.- Hay cosas que siempre van de dos en dos. Nombra cosas que también vayan de dos en dos con esa expresión de “un par de...” (guantes, calcetines, etc.)
- 6.- Nombra partes del cuerpo de las que tengamos también un par.
-
- 7.- ¿Has desobedecido alguna vez a tu mamá? ¿Qué hiciste? ¿Qué hizo ella? ¿Te dio también un par de azotes?

PÁG. 7

- 8.- ¿Por qué se va el culete de César Pompeyo?
- 9.- ¿Dónde crees que va?
- 10.- ¿Qué crees que lleva en sus maletas?

PÁGS. 8 y 9

- 11.- ¿Qué hace César Pompeyo cuando lo ve marcharse?
- 12.- ¿Hubieras hecho tú lo mismo?
- 13.- ¿Qué le hubieras dicho tú al culete de César Pompeyo para que no se fuera?

PÁGS. 10-12

- 14.- Fíjate bien en los dibujos y di ¿qué cosas no puede hacer ya César Pompeyo sin su culito?
- 15.- ¿Qué pasaría si las personas no tuviéramos culito? ¿Podríamos hacer estas cosas con otras partes del cuerpo?

16.- ¿Tienen los animales culete como las personas? ¿Qué hacen con él? ¿Lo utilizan igual que las personas?

17.- ¿Qué les ocurriría si ellos también se quedaran sin culito?

18.- ¿Crees que hacen bien sus amigos en reírse? ¿Por qué?

PÁG. 13 y 14

19.- Fíjate ahora en César Pompeyo y compara su cara con la de los primeros dibujos del cuento. ¿Ha cambiado su expresión? Vamos a hacer caras: de niños buenos, malos, enfadados, ...

20.- ¿Por qué crees que ha cambiado César Pompeyo? ¿Qué supones que piensa ahora? ¿Por qué está llorando?

21.- ¿Has hecho algo alguna vez y luego te has arrepentido, por ejemplo enfadarse con alguien? ¿Qué hiciste? ¿Cambiaste? ¿Estabas al principio furioso y luego no?

PÁGS. 16-18

22.- ¿Cómo se comporta ahora César Pompeyo? ¿Por qué? Al principio, ¿cómo era César Pompeyo (desobediente, travieso,...) y luego (bueno, obediente,...)

23.- ¿Cómo se encuentra ahora su mamá? ¿Por qué?

24.- Su mamá dice al final “¡Qué bien se porta mi César Pompeyo!”, ¿qué dicen las personas de nosotros cuando nos portamos bien? ¿Y cuando nos portamos mal?

24.- Al final del cuento nos dicen que “el culete de César Pompeyo fue el culete más mimado de todos los culetes del mundo”, ¿qué significa esto?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

25.- En este cuento, César Pompeyo se queda una temporada sin culete y ve la utilidad que éste tiene y lo imprescindible que es para ciertas cuestiones. Imagina ahora que hubiese sido otra parte del cuerpo la que hubiera decidido irse, por ejemplo los brazos, las piernas, la cabeza. ¿Qué es lo que no podríamos hacer?

26.- Existen personas cuyas piernas o brazos no pueden mover, ¿cómo crees que se valen para realizar las funciones de estos miembros?

27.- Si las personas ciegas no pueden ver, ¿cómo son capaces de poder moverse sin tropezar o leer o cualquiera de las acciones que realizamos con la vista?

28.- Imagina que un día se te caen todos los dientes, ¿cómo comerías?

29.- Si no tuviéramos tobillos, ¿cómo podríamos mover los pies?

30.- ¿Cómo nombraríamos a (juego con distintos sufijos diminutivos, aumentativos):

.- Un culo pequeño:

.- Un culo grande:

.- Una rodilla delgada:

.- Una rodilla gruesa:

.- Un pie pequeño:

.- Un pie grande:

.- Una pierna grande:

.- Una pierna pequeña:

.- Un brazo pequeño:

.- Un brazo grande:?

31.- ¿Qué significa el título de este cuento “Un culito independiente”? ¿Qué otras palabras conoces que comiencen por “in-“? ¿Qué significan?

32.- ¿A qué parte de una prenda nos referimos cuando decimos:

.- “En la espalda de la cazadora hay un dibujo”

.- “Le queda corto el brazo del jersey”

.- “Llevas manchado el culo del pantalón”

.- “El cuello de la blusa no le cierra”?

33.- Adivina, adivinanza:

“Está en la cara
Y es rojita
Con ella decimos
Las palabritas”

“Dos arquitas de cristal
que abren y cierran sin rechistar”

“Me sirven para correr,
Me sirven para bailar,
Para andar en bicicleta
Las tengo que utilizar”

“Dos niñas van a la par
y no se pueden mirar”

“Uno chiquito
dos igualitos
uno largo y flaco
y el otro gordazo”

“En medio de la cara
una reina está parada,
huele a todos
los que encuentra,
no los mira
ni les habla”

34.- Inventamos nuestras propias adivinanzas con las partes del cuerpo⁴².

35.- Poesías sobre el cuerpo, por ej.:

“En mi cara redondita
tengo ojos y nariz,
y también tengo una boca
para comer y reír.
Con mis ojos veo todo,
Con la nariz hago ¡achís!,
Y con la boca como
Palomitas de maíz”

“Arriba y abajo,
por los callejones
pasa una ratita
con veinte ratones:
unos sin colita
y otros muy colones;
unos sin orejas
y otros orejones;
unos sin patitas
y otros muy patones;
unos sin ojitos
y otros muy ojones;
unos in narices
y otros narigones;
unos sin hocico
y otros hocicones”

(continúa tú esta poesía)

36.- Canciones: “El juego chirimbolo”, “A mi burro le duele”, etc.

⁴² Procedimiento de Rodari (Rodari: *Gramática de la fantasía*) o P. Cerrillo (*Guía de CEPLI*)

PIES PARA LA PRINCESA

Ivar Da Coll

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

De nuevo presentamos una historia que hace reflexionar a los niños sobre la función tan importante que representa cada una de las partes de nuestro cuerpo y de cómo, hasta una princesa que todo lo tiene, puede también necesitar de la ayuda de otros en un momento determinado.

Secundariamente, el texto permite trabajar el tema de los niños que se resisten a andar, sobre todo por pereza, aunque también reflexionaremos sobre las discapacidades motoras.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

5. *Semánticos:*

- Campo léxico con verbos de desplazamiento
- Campo léxico del calzado
- Campo léxico sobre anomalías o enfermedades de los pies
- Campo léxico sobre distintos tipos de pies o patas de animales
- Campo asociativo sobre las formas de andar
- Campo asociativo sobre la ornamentación y decoración de partes del cuerpo
- Familias de palabras con distintos oficios relacionados con prendas de vestir
- Expresiones relacionadas con los pies
- Derivación con el prefijo *des-* y con los sufijos *-ón*, *-azo*.
- Antónimos léxicos y morfológicos
- Sinónimos
- Hipónimos e hiperónimos
- Metáforas referidas a estados de ánimo, formas de desplazamiento, etc

6. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a estados de ánimo
- Acciones verbales referidas a la confección
- Acciones verbales referidas a las partes del cuerpo

7. *Sintácticos:*

- *Coordinadas disyuntivas*
- *Subordinadas sustantivas*
- *Relativas*
- *Temporales*
- *Causales*
- *Finales*

8. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- La descripción física
- El anuncio publicitario
- Poesías

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

1.- Fíjate en el dibujo de la tapa, ¿qué ves? ¿Por qué están reunidos todos estos pies?
¿Son iguales? ¿Qué ocurrirá?

P. 1-2

2.- Había una vez una princesa que... ¿qué le pasaba? ¿Por qué crees que siempre estaba sentada la princesa?

P. 3-4

3.- Intenta levantarte de la silla sin apoyarte en los pies, ¿puedes? ¿Qué te pasa? ¿Por qué?

4.- ¿Qué otras cosas podemos hacer con los pies?

5.- Intenta pensar en el caso de alguien que no pudiera mover los pies o que le faltaran.
¿Cómo podría hacer las cosas? ¿Conoces a alguien así?

P. 5-6

6.- ¿Qué es la comezón? ¿Por qué le escocía el cuerpo a la princesa?

7.- ¿Conoces palabras que terminen por –ón? Por ejemplo ¿qué significa dormilón, comilón, ...?

8.- ¿Qué es un porrazo? ¿Conoces otras palabras que terminen en –azo? ¿Qué significan?

9- Fíjate bien en el dibujo y contesta ¿qué es desintegrarse? ¿Conoces otras palabras que empiecen por des-?

P. 7-8

10.- ¿Qué es remendar? ¿Y remendar un suéter?

11.- Fíjate en las expresiones de los RR, ¿cómo están? ¿Por qué? Y en el rostro de la princesa, ¿por qué está así?

P. 9-10

12.- ¿Qué significará “abrir los ojos como platos”? ¿Por qué?

13.- Fíjate en la expresión de los RR, ¿por qué crees que se enfadan tanto al descubrir que la princesa ha perdido los pies? ¿Y los zapatos?

14.- ¿Has perdido alguna vez algo? ¿Qué pasó? ¿Se enfadaron tus padres?

P. 11-12

15.- ¿Te han castigado alguna vez sin ver televisión? ¿Por qué?

16.- El rey estaba enfadado, ¿cómo era su voz? ¿Y su gesto? ¿Es lo mismo que cuando están contentos contigo? Contad algo similar ¿Qué es tener la voz tirana? ¿Qué puede ser lo contrario? Piensa en algunas expresiones que indiquen lo mismo que una voz tirana y otras que indiquen lo contrario.

17.- Cuando tú te enfadas, ¿qué haces?

P. 13-14

18.- Fíjate en la expresión de la princesa y piensa, ¿por qué sonrío? ¿Crees que tiene un plan? ¿En qué consiste?

19.- ¿Quiénes son los candidatos ante un anuncio así? Unos venían descalzos y otros con zapatos, ¿son los zapatos necesarios? ¿Para qué?

P. 15-16

20.- Descripción de todos los pies que aparecen en la ilustración.

P. 17-18

21.- Vienen pies muy distintos, ¿cómo son? ¿A quién pertenecen?

22.- ¿Por qué la princesa no quería que los dos pies fueran izquierdos? ¿En qué se diferencia un pie izquierdo de uno derecho?

P. 19-20

23.- ¿Qué significan que estos pies venían de Camembert? ¿Qué es Camembert? ¿Por qué la princesa se tapa la nariz y el gato huye veloz?

P. 21.-22

24.- ¿Por qué rechaza los pies grandes? ¿Crees que el tamaño de los pies debe ir acorde con la estatura de la persona? ¿Por qué? ¿Crecen nuestros pies o son siempre iguales? ¿Cuáles son los pies que elige la princesa? ¿Por qué? ¿Qué hace con sus nuevos pies?

P. 23-24

25.- Cuando estás contento, ¿qué haces?

p. 25-26

26.- ¿Por qué la princesa vive flotando? ¿Cómo anda? Caminemos como ella. Hagamos ejercicios con distintas formas de andar que demuestren distintos estados de ánimo.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

27.- ¿Cómo son nuestros pies? ¿Cuántos tenemos? ¿Qué aspecto tienen? ¿Qué olor? ¿"Huelen a quesos"? ¿Te han dolido alguna vez?

28.- Los pies son necesarios para...

29.- Nos desplazamos a distintos ritmos: caminar, arrastrarse, correr, saltar con los pies juntos, saltar a pata coja, cuadrupedia,...con los talones, con las puntas, con los lados, con los pies hacia fuera, con los pies hacia dentro...

30.- Ahora vamos a imitar los andares de algunas personas: un anciano, un niño, una bailarina, un gigante, etc.

31.- ¿Qué otras cosas se pueden hacer con los pies (aunque no sea habitual hacerlo, por ej. aplaudir, medir un espacio...)?

32.- Cosas u objetos que protegen los pies. Di nombres de calzados distintos para pies e indica si son para hombres, mujeres, niños, niñas, abuelos, etc. ¿Cómo se denomina a la tienda en donde se compran los zapatos? ¿Y al que los arregla?

Ahora di prendas que están destinadas a cubrir los pies.

33.- Cosas u objetos que dañan o perjudican los pies. ¿Qué son juanetes? ¿Qué otras anomalías podemos tener en los pies?

34.- Cosas u objetos que adornan los pies.

35.- Normalmente nos desplazamos con los pies, ¿qué otros medios utilizamos para desplazarnos?

36.- ¿Qué otros seres tienen pies? ¿O son patas? Recuerda cómo son las patas de un pato, de un oso, de una hormiga ... ¿son iguales que los de los hombres? Descripción. ¿Hay algún ser vivo que tenga más de dos pies (ej. el ciempiés)?

37.- Estampamos con pinturas en un mural nuestros pies y vemos las diferencias entre el pie derecho e izquierdo y comparamos el tamaño con los de los compañeros. ¿Conoces los nombres de los dedos de los pies? Señalamos sus partes en alguno de estos.

38.- Juego de las parejas: nos quitamos todos los zapatos y los mezclamos en un lugar de la clase. Luego deberemos buscar las parejas.

39.- Poesías:

<i>Tengo mucho frío,</i>	<i>A esquiar, a esquiar</i>
<i>Quiero ir abrigado,</i>	<i>a correr y a saltar.</i>
<i>Pondré en mis pies desnudos</i>	<i>El que llegue primero</i>
<i>Los calcetines que me han regalado.</i>	<i>la copa ganará.</i>
<i>Los calcetines rayados</i>	<i>El que llegue más tarde</i>
<i>Rojos, verdes y anaranjados,</i>	<i>premio tendrá.</i>
<i>Hechos con lana</i>	
<i>Para ir abrigado.</i>	M.V. Navarro/ F. Ruiz

M. V. Navarro/ F. Ruiz

Zapa, zapa
Zapatero remendón
Zapa, zapa,
Con la punta y el tacón.
Arréglame los zapatos,
Zapatero remendón.

M. V. Navarro/ F. Ruiz.

40.- Hacer sonidos con los pies: pisadas, desplazarse por la clase variando la intensidad de las mismas, llamar la atención sobre los sonidos que se producen. Producir sonidos con las puntas, luego con los talones. Apremiar la diferencia entre pisadas y palmas. Grabar en cinta y reconocerlos después.

41.- Marcar el ritmo con los pies: un niño marcha por la sala normalmente. El resto marca su paso dando golpes en el suelo con el pie; luego sin ruido. Después un grupo de niños marcha con ritmo rápido, haciendo sonar las pisadas, mientras el resto marca los pasos con palmadas fuertes; luego hacer lo mismo, pero con un ritmo lento, pisadas y palmadas débiles. La maestra realiza un ritmo, los niños siguen el ritmo marchando, pero sobre el propio terreno (sin desplazamiento). Luego hacer lo mismo, pero procurando no hacer ruido al pisar.

42.- ¿Qué escribiría la princesa en el anuncio para que acudiesen todos esos pies?
Vamos a imaginar el contenido de ese anuncio y lo escribimos. ¿Dónde lo publicamos?

43.- Imagina que también nosotros hemos perdido algo. Hagamos un anuncio para encontrarlo.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

El tema principal de esta historia es cómo el comportamiento caprichoso de un personaje es capaz de romper la armonía de los que conviven con él.

Es importante trabajar en este cuento las riquísimas ilustraciones que tiene y que ocupan toda la página. También las pequeñitas que están llenas de pequeños detalles, incluso algunas expresan, si os fijáis una secuenciación temporal, por ej. cuando el gato y la ardilla se mantienen fuera de la casa esperando que pasen las horas y cambiando de postura de vez en cuando.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

9. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de los mamíferos, roedores
- Antónimos
- Sinónimos
- Hiperónimos e hipónimos
- Expresiones referidas a la paz y la violencia
- Expresiones referidas a estados de ánimo

10. *Morfológicos:*

- Sustantivación de elementos del hogar
- Género en los animales
- Adjetivación referida al color, tamaño y forma
- Adjetivación referida a olores y sabores
- Adjetivación referida a estados de ánimo
- Gradación del adjetivo
- Superlativo
- Determinantes y pronombres posesivos
- Acciones verbales referidas a la cocina
- Onomatopeyas
- Sonidos y formas de comunicación en el reino animal

11. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Exclamativas*
- *Yuxtapuestas*
- *Subordinadas sustantivas*
- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales finales*

➤ *Adverbiales condicionales*

12. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- Descripción
- Recetas de cocina
- Canciones
- Guión escenas dramáticas
- Conversación
- Diálogo
- Poesías

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA

- 1.- ¿Qué animales vemos?
- 2.- ¿Crees que se conocen? ¿Son amigos? ¿Por qué?
- 3.- ¿Qué están haciendo?
- 4.- Aquí aparecen varios objetos. ¿Los conoces? ¿Para qué sirven?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

PÁGS. 1-3

- 5.- Describimos la casa: forma, color,... ¿dónde está? ¿Qué hay a su alrededor? ¿qué se ve por la ventana? Mientras el gato y la ardilla tocan **su** instrumento, el pato canta: **cada uno tiene su función**
- 6.- Todas las noches preparan sopa de calabaza. ¿Cómo lo hacen? A la hora de hacerla ¿**cada uno tiene su función**?
¿Qué es trocear? ¿Y remover? ¿Con qué se hace estas dos acciones?
- 7.- ¿Has probado alguna vez la sopa de calabaza? ¿Cómo se hace? ¿Qué otras sopas te gustan? ¿A qué saben? ¿Cómo huelen? ¿Qué temperatura te gusta que tengan?
- 8.- ¿Qué es sorber?
- 9.- ¿Qué canción crees que cantaban estos animales cuando estaban juntos? ¿Conoces alguna canción que les viniera bien?
- 10.- ¿Por qué era tan especial el edredón con el que se tapaban?
- 12.- Cada uno tenía una función en la casa. Responde si eran así:

- El Gato tocaba la gaita.
- El Pato bordó el edredón
- El Gato relleno con su pelo el edredón
- La Ardilla quiso remover la sopa...

13.- Cada uno tenía su propia función y no molestaba a los demás. ¿Crees que por eso se dice en el cuento “reina la paz en la vieja cabaña blanca”? ¿Qué significará?

PÁGS. 4-6

14.- Fíjate en la chimenea de la casa, ¿para qué sirve? ¿Has visto alguna?

15.- ¿Por qué está el Pato con los ojos abiertos mientras los demás los tienen cerrados? ¿En qué estará pensando?

16.- ¿Por qué se sube el Pato a un taburete? ¿Está bien hacerlo? ¿Por qué?

17.- ¿Por qué estaba la cuchara tan alta? Cuando mamá pone las cosas en alto, ¿por qué lo hace?

18.- Si tú te subes a un taburete para alcanzar algo que está en alto, ¿qué dice tu mamá?

19.- ¿Por qué quería el Pato remover la sopa si siempre lo hacía la Ardilla?

20.- ¿Crees que ahora desaparecerá la paz que había en la casa?

PÁGS. 7-9

21.- ¿Por qué la Ardilla no admite que el Pato remueva la sopa?

22.- Cuando la cuchara cae, el ruido que hace es “¡Pumba!”; cuando la Ardilla tira de la cuchara suena “¡Epa!”. ¿Qué ruido hacemos cuando nos dan una sorpresa? ¿Y cuando nos dan una alegría o algo que nos disgusta?

23.- Mira los dibujos y di ¿cómo sería esa horrible pelea, trifulca, jaleo, barullo entre los protagonistas?

24.- ¿Qué se dicen entre ellos?

25.- ¿Te has peleado alguna vez de esta manera? ¿Por qué?

26.- ¿Dónde está la Ardilla? ¿Qué le está diciendo al Pato? ¿Y el Gato? ¿Crees que están enfadados?

PÁGS. 10-12

- 27.- El pato se enfada porque dice que nunca lo dejan ayudar y se va. ¿Es esto cierto?
- 28.- ¿Por qué está la Ardilla delante del reloj? ¿Está enfadada?
- 29.- ¿Por qué deciden empezar a busca al Pato?
- 30.- Observa qué grandes son las hojas de calabaza y también las calabazas. ¿Crees que el Pato, tan pequeñito, se habrá perdido allí?
- 31.- ¿Te has perdido alguna vez? ¿Qué hiciste? ¿Te encontraron pronto?

PÁGS. 13-15

- 32.- Fíjate en la Ardilla y el Gato, cada uno por su lado, ¿qué hacen mientras esperan (cambian de postura, se meten de nuevo en la casa, esperan bajo el reloj, vigilan la puerta? ¿Cómo está la Ardilla (furiosa, nerviosa,...)? ¿Y el Gato (enfadado, impaciente,...)?
- 32.- ¿Por qué dicen “este Pato se arrepentirá cuando vuelva a casa”? ¿Qué pensarán decirle?
- 33.- Fíjate bien en el dibujo. ¿Sabrías decir cuál es la silla del Pato? ¿Cómo está ahora? ¿Por qué? ¿Siguen la Ardilla y el Gato furiosos y enfadados?
- 34.- Imagina que el Gato y la Ardilla te envían para que convencas al Pato de que vuelva: ¿qué harías? ¿qué le dirías?

PÁGS. 16-17

- 35.- Volvieron a hacer la sopa, esta vez sin la ayuda del Pato pero no salió igual, ¿por qué?
- 36.- ¿Qué es “llorar a lágrima viva”?
- 37.- ¿Por qué no con las lágrimas la sopa estaba cada vez más salada?
- 38.- ¿Por qué no tenían hambre? Cuando estás disgustado, ¿también se te quitan las ganas de comer?
- 39.- ¿Qué es lo contrario de salada? ¿Qué diferencia hay entre la sopa está salada/ muy salada/ demasiado salada/ saladísima?

PÁGS. 18-19

40.- Si al Gato y a la Ardilla les daba tanto miedo el bosque, ¿por qué entraron en él para buscar al Pato?

41.- ¿Qué temían que le sucediera al pato? Pensaban que el Pato podía haber caído en un precipicio. ¿Qué es un precipicio? ¿Cómo intentan rescatarlo? Son capaces de ponerse en situaciones peligrosas por rescatar a su amigo, ¿por qué?

42.- No lo encuentran en el bosque, ¿se habrá quedado el pato con otros amigos?

43.- Fíjate: Gato y Ardilla van con la cabeza agachada, ¿por qué? ¿Crees que el Gato y la Ardilla son culpables, que tenían que haber dejado al Pato salirse con la suya?

PÁGS. 20-22

44.- ¿Qué pasa cuando la ardilla y el gato se van aproximando a la casa del bosque?

45.- Fíjate en las expresiones de los animales ahora, ¿cómo son? Vamos a poner cara de contentos. ¿Cómo estaban antes (cabizbajos, abatidos, muy tristes, asustados, furiosos...? Expresémoslo con mímica y/ o con gestos.

46.- ¿Cuál es la diferencia entre “estar contento” y “contentísimo”? (Jugamos con varios adjetivos y sus grados)

47.- Fíjate bien en el Pato. Tiene una lágrima en los ojos. ¿Qué estará pensando?

PÁG. 23

48.- ¿Te parece bien que dejen que el Pato remueva la sopa? ¿Por qué? ¿Lo hace bien? ¿Protestan sus amigos? ¿Por qué?

49.- Fíjate en las ilustraciones y en lo que dice el Pato. Ahora quiere tocar la gaita. ¿Qué te parece? ¿Qué crees que ocurrirá? ¿Por qué? ¿Cómo es el pato? ¿Y la ardilla y el gato?

50.- Cuando tú quieres algo pero mamá o papá te dicen que no debes hacerlo, ¿les obedeces o te comportas como Pato en el cuento? Y en el cole, ¿haces siempre lo que quieres o debes contar con los demás? ¿Y cuando juegas?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

51.- Vamos a describir a Pato, a Ardilla y a Gato: ¿cómo son? (descripción psicológica)
¿qué aspecto tienen? (descripción física)

52.- Compara A los protagonistas del cuento (con adjetivos como *divertido, bueno, trabajador, caprichoso,...*):

- .- El Pato es más ... que el Gato
- .- El Gato es más ... que la Ardilla
- .- ...

53.- ¿Conoces otros personajes de cuentos que se parezcan en su comportamiento a éstos?

54.- Dí si es una buena razón o no:

- .- El Pato removió la sopa porque le dio la gana
- .- El Pato removió la sopa porque quería probar cosas nuevas
- .- A la Ardilla no le gustó porque remover era su función
- .- Se perdonaron porque eran buenos amigos

55.- Completa estas oraciones:

- .- Antes de que la Ardilla remueva la sopa, el Gato...
- .- Después de que la Ardilla remueva la sopa y el Gato trocee la calabaza, el Pato...
- .- Antes de tocar su canción, los tres juntos...
- .- Después de sorber la sopa y tocar su canción,...

56.- Completa ahora tú (con ayuda de unas láminas que forman una secuenciación):

- .- Cuando me levanto por la mañana, desayuno y después de que me lo haya tomado... y después de me haya vestido...

57.- Y ahora en sentido inverso:

.- Antes de venir al cole, me visto y antes de me haya vestido, desayuno,...

58.- Vamos a buscar parejas:

.- La pareja del Pato es la...

.- La pareja del Gato es la ...

.- La pareja de la Ardilla es ... (explicad que a veces no varía para ambos sexos)

.- ...

59.- El Pato, la Ardilla y el Gato pasaban mucho tiempo en la cocina. ¿Qué objetos o utensilios propios de cocina conoces?

60.- En casa, ¿ayudas en las tareas que hay que hacer o las realizan siempre papá o mamá? ¿Por qué?

61.- Y en el cole, ¿ayudas a recoger juguetes o siempre dejáis que los recojan los mismos?

62.- Cuando se acostaban, se tapaban con el edredón, ¿con qué otras prendas podemos taparnos?

63.- ¿Conoces otros animales que se parezcan a un Pato? ¿Cuáles?

64.- ¿Conoces otros animales que sepan trepar por los árboles como la Ardilla? ¿Cuáles?

65.- ¿Conoces otros animales que pertenezcan a la familia del Gato? ¿Cuáles?

66.- En esta historia los animales saben hablar, pero, ¿cómo se comunican realmente los animales? ¿Qué hace el pato, el gato, el perro?

67.- Poesía para aprender (se puede acompañar con gestos e incluso dramatizar):

*La ardilla corre,
la ardilla vuela,
la ardilla salta
como locuela.*

*Mamá, la ardilla
¿no va a la escuela?*

*Ven, ardillita,
tengo una jaula
que es muy bonita.*

*- No, yo prefiero
mi tronco del árbol*

Y mi agujero. (Amado Nervo)

68.- Es muy importante hacer amigos, ¿cómo harías tú amigos?

69.- Para hacer nuevos amigos en el patio, podemos usar estas expresiones u otras. Complétalas:

- Hola, me llamo... ¿quieres que seamos amigos?
- ¿Quieres jugar conmigo?
- ¿Me dejas jugar contigo?
- ¿Puedo jugar con vosotros?

70.- Dar ejemplos de situaciones en las que un niño esté solo y quiera jugar con otros pero imponga su voluntad.

71.- Pedir a tres niños que salgan al centro de la clase para que escenifiquen una situación en la que uno esté solo y quiera hacer amigos. Dramatizar el caso en que los que estén juntos integren al que está separado.

72.- Imagina que un día tú hicieras las cosas que normalmente hace papá o mamá y ellos hicieran lo que tú haces, ¿cómo sería esta situación? ¿Qué te parece?

EL SAPO QUE NO QUERÍA COMER

Sastrías, M./ Nava Bouchaín, F.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

Este texto, nos presenta el problema del rey Sapo que, como invitado de la reina Tortuga, es agasajado con los mejores manjares, pero él se niega a probarlos, ya que no constituyen parte de su dieta; por timidez es incapaz de confesarlo, con lo que provoca un estado de inquietud a su anfitriona, que busca distintos remedios o personajes que curen su mal.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

13. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de los insectos
- Campo léxico para clasificar alimentos y de los alimentos que componen distintas dietas
- Campo léxico de las golosinas
- Campo léxico de las partes del aparato digestivo
- Campos asociativos según la edad
- Expresiones de cortesía
- Hipónimos e hiperónimos
- Derivación con los sufijos *-era, -ero*
- Metáforas y símiles para expresar emociones y sentimientos

14. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a los gustos y sensaciones
- Adjetivación referida a la clasificación de animales según dietas.

15. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Coordinadas adversativas*
- *Subordinadas sustantivas*

16. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- Recetas de cocina
- La dieta alimenticia en diferentes contextos y el menú
- La descripción
- La lista

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

¿Sabes lo que es un sapo? ¿Qué suelen comer? ¿Por qué crees que este sapo no quería comer?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

1.- ¿A dónde ha ido el rey Sapo? ¿Qué le ofrecen cada día de comer? ¿Cómo o qué responde él?

2.- ¿Qué hace la reina Tortuga? ¿A quién busca? ¿Por qué se preocupa tanto la reina Tortuga en ofrecer platos de comida al Rey Sapo? ¿Se preocupan igual papá y mamá cuando reciben visita y preparan los alimentos que van a servirle? ¿Se preocupan de ponerte a ti lo que te gusta? ¿Qué es lo que más te gusta?

3.- Imagina que estás en tu casa y que lo que te ponen tus papás para comer no es lo que tú comes, ¿qué haces? ¿Lo dices o te callas por vergüenza como el sapo? ¿Y si estás invitado en casa de tus abuelos? ¿Haces lo mismo?

4.- Repasemos lo que había de comer cada día: el lunes..., el martes... ¿Qué pasa el sábado?

5.- ¿Por qué crees que el rey Sapo no probaba ni la carne de cordero, no los hongos, ni el pescado, ni la fruta ni el arroz? ¿Qué le pasará? ¿No quiere comer o no puede? ¿Cuál es el menú del rey Sapo? ¿Por qué no lo dijo antes? ¿Le da vergüenza decir que estos alimentos no forman parte de su dieta? ¿Crees que es bueno sentir vergüenza en este caso o tendría que haber dicho lo que le pasaba? ¿Es buena la vergüenza? ¿Eres tímido? ¿Cuándo? ¿Qué síntomas o manifestaciones exteriores te produce (por ej. ponerse rojo)?

6.-¿Qué es lo único que comía el rey? ¿A qué sabrán los insectos? ¿A ti también te gustan los insectos? ¿Qué insectos conoces tú? ¿Cuáles son las comidas que más te gustan a ti?

7.- ¿Qué será una “omelet de mosquitos”? ¿En qué consistirá “una sopa de libélulas”? ¿Y los chapulines rellenos de zancudos”? Éstos son los platos que le ofrecen para desayunar, almorzar y cenar? ¿Cómo se hacen? Primero habrá que capturar los insectos, ¿cómo? Y después elaborar los platos. Inventemos más recetas de otros platos con insectos... ¿Qué es lo que merendaría? Y tú, ¿qué desayunas? ¿Qué sueles cenar?

8.- Fíjate en las expresiones del rey Sapo cada vez que rechaza un alimento e intenta imaginar cuál es el sentimiento que reflejan ¿Por qué? ¿Ante qué plato pones tú ese gesto? ¿Cómo lo haces? (Preguntar en cada uno) (en la p. 3 y 14 es de espanto; en la 6 de desagrado; en la 7 no quiere ni ver el aspecto del pescado que le sirven; en la 10 y 12 de enfermo y desganado pues ya han pasado varios días sin comer; en la 16 de indiferencia; en la 19 de aturdimiento; en la 27 de alegría desmedida; en 29 y 30 de

timidez y en la 32 de preocupación). También nosotros expresamos facialmente estos sentimientos.

9.- Haz también un recorrido por las expresiones de la reina Tortuga (durante todo el relato su expresión es de preocupación hasta llegar a la pág. 29 en la que su sonrisa de satisfacción revela la descarga que siente) ¿Qué pueden significar los corazones que aparecen dibujados en la p. 29? ¿Quizá están enamorados los protagonistas?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

10.- Hay animales que sólo comen hierba, ¿sabrías decir cuáles? ¿Qué comen los peces? ¿Y las aves?

11.- ¿Tienes animales en casa (un perro, un pájaro, una tortuga,...) ¿Comen lo mismo que comes tú? ¿Cuál es su dieta? ¿Podemos nosotros comer lo mismo que ellos (alpiste, galletitas para perro, etc.)? ¿Por qué?

12.- ¿Qué comemos los hombres? Elaboramos una rueda de alimentos (para que los niños conozcan los grupos principales de alimentación del ser humano y cada uno puede tener esta lista, con nombres y dibujos, individualmente para combinar a la hora de hacer menús) y preparamos dietas equilibradas, por ejemplo, para un semana; a continuación podemos seleccionar en una dieta equilibrada cuáles son los alimentos que más les gustan (Con este ejercicio se trata de que los niños se habitúen a que una dieta equilibrada para el hombre se basa en combinar alimentos de todos los grupos, incluso podemos advertirle que excesivos hidratos de carbono o proteínas pueden producir dolencias o carencias. También aprovecharemos para que se conciencien de que los alimentos que pone mamá son sanos) Fíjate que al rey Sapo le ofrecían alimentos de esta rueda: carnes, pescados, arroz, etc, que eran más propios de un hombre que de un sapo.

13.- Según la actividad anterior, ¿crees que es bueno el abuso de chucherías o bollería comercial (bollicaos, etc.)? ¿Qué podríamos traernos cada día al cole para desayunar en el recreo en lugar de lo anterior? ¿En qué ocasiones podríamos incluir algún “capricho alimenticio” en nuestra dieta (una celebración, un cumpleaños, ...)?

14.- A veces esta dieta equilibrada puede alterarse, según las circunstancias. ¿Puede un bebé tomar estos mismos alimentos? ¿Por qué?

15.- Cuando la reina Tortuga ve que el rey Sapo no prueba bocado trata de descubrir si se debe a alguna enfermedad. ¿A quién llama (recordamos todos los personajes que tratan de “curar” al sapo? ¿Te han llevado alguna vez al médico de cabecera o al otorrinolaringólogo por no probar bocado? Cuando estás enfermo, ¿tienes hambre o se te quita el apetito? ¿Sabes cuáles son los cambios en la dieta cuando se está resfriado (zumos de naranja, mucho líquido? ¿Y cuándo estás empachado (dieta blanda)? ¿Y cuando tienes acetona (dulces) ¿Sabes de lo que no debe abusar una persona que tiene diabetes (no abusar del azúcar, sacarina, ...)? ¿Y una persona con alguna dolencia cardíaca (comidas sin sal)?

16.- ¿Qué es una hechicera? ¿Es lo mismo que una bruja? ¿Y un curandero? Fíjate en las págs. 13 y 17 y di si estos personajes eran viejos o no (observación de los pelos y falta de dientes).

17.- Trabajamos los campos léxicos: en esta lista de nombres los hay que son frutas, verduras, carnes, los hay que son peces, otros son pastas, etc. ¿sabrías clasificarlos?

Cordero	Nabo	Zanahoria	Pollo
Vaca	Perdiz	Lechuga	Judías verdes
Pera	Melocotón	Lenguado	Lubina
Sardina	Sandía	Besugo	Melón
Lentejas	Espaguetis	Jamón	Yogur
Queso	Leche	Garbanzos	Arroz
Macarrones	Patatas	Pan	Chorizo
...

18.- Vamos a ayudar al rey Sapo a preparar el menú que ofrecerá a la reina Tortuga cuando ésta le devuelva la visita. ¿Qué come las tortugas? (Preparamos una dieta para una semana). Busquemos el palto que más le pueda gustar a la reina Tortuga.

19.- Con motivo de la visita de la reina Tortuga, el rey Sapo ha invitado a palacio a otros animales. No sabe qué come cada uno, pero nosotros le podemos ayudar. Imagina que preparamos una fiesta de cumpleaños: Hemos invitado a un perro, una tortuga, un pájaro, una hormiga y a una vaca. Hemos de prepararle a cada uno un menú adecuado a su dieta:

- El perro come... pero no come...
- La tortuga come... pero no come...
- El pájaro come... pero no come...
- La hormiga come... aunque no come...
- La vaca come... aunque no come...
- El conejo come... sin embargo no come...
- La oveja come... sin embargo no come...

20.- Elaboramos una lista con estos resultados para poder hacer la compra.

21.- Se les mostrará a los niños la imagen de un niño con las partes internas del organismo que aparecen en el cuento (garganta, esófago, corazón, oído y estómago). Después los niños irán tocándose esas partes del cuerpo para que tengan una idea.

ABUELO TEJÓN, ¿TÚ SABES HACERLO?

Bunting, E./ Leuyen, P.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

En esta ocasión trabajamos con una historia que presenta a un abuelo y a su nieto. El pequeño cree que “se come el mundo” porque hace cosas que el abuelo no puede o no quiere, y éste le demuestra que él puede enseñarle con cariño muchas cosas forjadas en la experiencia de la vida, por supuesto dentro de una relación entrañable entre abuelo y nieto, expresada con magníficos matices a través de la ilustración.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

17. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de estados civiles
- Campos asociativos de habilidades de los abuelos y de los nietos
- Antónimos lexicales y morfológicos
- Hipónimos e hiperónimos
- Expresiones de la naturaleza

18. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a las dimensiones
- Acciones verbales referidas a las habilidades de los animales
- Acciones verbales referidas a distintos miembros de la familia

19. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales modales*

20. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- Intertextualidad con otros cuentos
- La narración de historias
- La descripción física y psicológica
- Árboles genealógicos
- Pies de fotos
- Adivinanzas
- Poesías
- Pasacalles y retahílas de suertes

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA

1.- Fíjate en la portada, ¿quiénes serán? ¿Qué hacen? ¿Por qué el mayor mira al pequeño?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

P. 1-2

2.- ¿Quiénes son los personajes de esta historia? ¿Cómo son (grande/ pequeño, mayor/ joven, abuelo/ nieto)?

3.- ¿Qué significa la expresión “el sol se estaba poniendo”? ¿Por qué aparece el búho ahora en el bosque? Fíjate en el tronco del árbol, ¿qué pueden ser esas lucecitas?

4.- ¿Notas alguna diferencia entre la forma de andar que tiene Abuelo Tejón y la que tiene Pequeño Tejón? ¿A qué se deberá?

P. 3-8

5.- Pequeño Tejón salta mucho, como la rana que lo acompaña. ¿Sabes tú saltar? ¿Cómo lo haces? ¿Qué otros animales saben también saltar? ¿Sabe saltar Abuelo Tejón? ¿Sabe saltar también tu abuelo?

6.- Pequeño Tejón sabe rodar, ¿y tú cómo lo haces? ¿Conoces cosas u objetos que rueden igual? ¿Sabe Abuelo Tejón rodar?

7.- Pequeño Tejón trepa por los árboles, ¿qué otros animales trepan o viven en los árboles? ¿Has trepado tú alguna vez? ¿Trepa Abuelo Tejón?

8.- ¿Qué hace Abuelo Tejón mientras Pequeño Tejón trepa, salta y rueda? ¿Por qué? ¿Por qué Abuelo Tejón no puede hacer algunas cosas? Hay cosas que puede hacer como..., y otras que hasta puede enseñar como...

9.- Piensa en tu familia, ¿quiénes pueden trepar, saltar o rodar? ¿Por qué?

P. 9-19

10.- Y tu abuelo, ¿puede enseñarte cosas? ¿lo hace? ¿Salta, brinca o corre tu abuelo como tú? ¿Juega contigo? Abuelo Tejón sabe muchas cosas difíciles y siempre acierta, ¿le pasa lo mismo a tu abuelo? ¿Qué te enseña?

11.- Fíjate en el aspecto de los dos personajes (sobre todo en las págs. 10-12) y compara. ¿Es similar al aspecto diferente entre tu abuelo y tú?

12.- ¿Cómo se limpian las garras los tejones? ¿Qué haces tú para limpiarte las manos? ¿Quién te lo enseñó? Cuando se hincharon de miel se lamieron las patas, ¿te lames los dedos cuando tomas chocolate? ¿Cómo lo haces?

P. 20-23

13.- Abuelo Tejón hasta sabe pescar, ¿qué otras cosas sabe tu abuelo que no sepan los demás? Fíjate en el dibujo, ¿qué es un arroyo? ¿qué otros sitios naturales que contengan agua conoces? ¿Consigue Pequeño Tejón el pez que intenta atrapar? ¿Cómo aprenderá?

14.- Abuelo Tejón dice que no todos los tejones saben pescar y que se necesita tiempo, ¿por qué? ¿Has ido a pescar con alguien alguna vez? ¿Dónde? ¿Cómo?

15.- ¿Comparte Abuelo Tejón el pez que ha atrapado con Pequeño Tejón? ¿Compartes tus cosas con los demás?

P. 24-28

16.- ¿Por qué sabe tantas cosas Abuelo Tejón?

17.- ¿Qué quiere decir que un día Pequeño Tejón será Abuelo Tejón?

18.- Fíjate en las págs. 25-27, ¿crees que se quieren?

19.- ¿Crees que Pequeño Tejón estaba a gusto con su abuelo? ¿Y tú? ¿Por qué?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

20.- ¿Conoces otros cuentos con dos personajes (uno mayor y otro más joven) en el que también se intercambien enseñanzas?

21.- Seguro que tú también has aprendido cosas con el paso del tiempo de tus mayores, cosas que antes no sabías. Vamos a recordarlas:

.- Antes no sabía... ahora sé...

22.- ¿Te ha contado alguna vez un cuento tu abuelo? ¿Cuándo? ¿Te gusta que lo haga? ¿Cuál es tu preferido?

23.- ¿Te han contado alguna vez tus abuelos historias de su vida, de cuando eran jóvenes? ¿Te gusta escucharlas? ¿Le gusta a ellos contarlas? ¿Te han enseñado alguna vez álbumes con sus fotos?

24.- ¿Sabes si mamá o papá pide consejo a los abuelos sobre algo? ¿Por qué crees que lo hacen?

25.- ¿Duermes alguna vez en casa de los abuelos? ¿Te llevan alguna vez al cole? ¿Qué otras cosas haces con ellos?

26.- Pediremos a los niños que nos traigan una fotografía de su familia (si son fotos individuales podrán hacer un árbol genealógico y dispondrán a los abuelos a la cabeza del árbol, con lo cual tendrán una imagen visual de que son ellos los progenitores de la familia). La mostrarán de uno en uno al resto de los compañeros y hablarán un poco de ella: el nombre de sus padres, los hermanos que son, si son pequeños o mayores que él o ella, si hay algún familiar que viva también con ellos como por ejemplo los abuelos o algún otro mayor. También podemos hablar de las reuniones familiares, de cómo se disponen en la mesa, de las celebraciones,...

27.- A la vista de las diversas situaciones familiares, hablaremos de la posibilidad de familias de padres separados, de que falte alguno de ellos, de las familias con hermanos o sin ellos... ¿qué pueden hacer los abuelos en estas situaciones?

28.- Diremos a cada mesa de la clase que son una familia. Dejaremos que ellos mismos se repartan los roles y que escenifiquen algo. Los demás tendrán que adivinar quién ejerce de qué.

29.- Dibujar a su familia. ¿Cómo son tus abuelos? (Descripción física y psicológica)

30.- De revistas pueden recortar fotografías y formar con ellas una familia.

31.- Juego de los aciertos: diremos distintas acciones habituales de miembros familiares y los niños deberán adivinar quién suele realizarlas.

32.- Poesías: (la primera es un pasacalles, por lo que los niños, al recitarla, deberán cogerse de las manos y no dejar pasar a nadie, mientras avanzan cantando; la segunda es fácil de escenificar)

El vals familiar

*A tapar la calle,
Que no pase nadie.
Sólo mis abuelos
Comiendo buñuelos,
y tortillas amarillas,
y de postre unas rosquillas.*

Popular (adaptación)

*Se enciende la luz de la sala,
la música empieza a sonar,
la abuela invita al abuelo,
comienzan los dos a bailar.*

*El tío convence a la tía,
el padre y la madre van ya,
se ríen hermanos y primos
Y todos se van a bailar.*

*¡A bailar este vals
a bailar!
Nos resulta un vals
familiar!*

MAZAPÁN
Osorio, M./ Bordoy, I.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

En esta historia la imaginación, la ilusión, los sueños y la amistad son los protagonistas. Asistiremos a la relación entre un niño y una figurilla de mazapán que cobra vida y acompaña a aquél en su vida cotidiana.

Estableceremos similitudes entre las formas de celebrar las fiestas en las distintas religiones que profesamos y entre las diversas culturas de donde procedemos.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

21. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de los dulces de repostería
- Campo léxico de los utensilios de repostería
- Campos asociativos de objetos de una papelería
- Campos asociativos de juegos y actividades de diversión
- Antónimos lexicales y morfológicos
- Hipónimos e hiperónimos
- Derivación
- Composición
- Parasíntesis

22. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a la descripción de lugares
- Superlativos
- Comparativos
- Adjetivación referida a estados de ánimo, sentimientos y emociones

23. *Sintácticos:*

- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales finales*

24. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- Intertextualidad con otros cuentos
- Narración de relatos inventados
- Descripción física

- Adivinanzas
- Mapas conceptuales
- Guión para una dramatización
- Canciones
- Cuentos
- Recetas
- Poesías

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA

¿Qué te sugiere el título del cuento? ¿Qué otros nombres de dulces conoces? ¿De qué tratará esta historia?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

P. 1-2

1.- ¿Qué oficio tenía el padre de Tonete? ¿Te gustan los pasteles? ¿Reconoces los que aparecen en la ilustración del cuento?

2.- Fíjate en la ilustración, ¿por qué el pastelero tenía la luz encendida mientras trabajaba? ¿Por qué trabaja de noche?

3.- En esta ilustración aparecen utensilios propios para hacer pasteles. ¿Cuáles son? ¿Conoces otros? ¿Para qué sirven?

P. 3-6

4.- ¿Qué le regaló a Tonete su padre? ¿Cómo era? ¿Cómo tenía el pelo? ¿Y los ojos? ¿Y la boca? ¿Estaba blandito, suave? ¿Cómo olía?

5.- Fíjate en el adorno que aparece colgado de la pared. ¿En qué época del año nos situamos?

6.- ¿De qué harías tú un muñeco y a quién se lo regalarías?

7.- ¿Por qué se hacen tan buenos amigos Tonete y Mazapán? Si los muñecos no hablan ¿por qué le habla Tonete a Mazapán? ¿Hablas tú con tus muñecos? ¿Qué les dices? ¿Te hablan ellos a ti? ¿Te gustaría que lo hicieran? ¿Crees que era el único amigo que tenía?

8.- ¿Tienes amigos? ¿Qué hacéis juntos? ¿A qué jugáis?

9.- Fíjate en dónde está Tonete, ¿es su habitación parecida a la tuya? ¿Qué hizo Tonete con Mazapán? ¿Dónde lo puso? ¿Por qué? ¿Qué pones tú en la mesilla de noche? ¿Te acuestas con algún muñeco?

P. 7-10

10.- A Mazapán le gustaba llamar de varias formas a los demás, así modifica el nombre de Tonete y le llama Tonelete, Taburete, etc. Vamos a jugar nosotros también alargando o cambiando nuestros nombres añadiendo sílabas, con palabras de idénticas terminaciones, etc . como por ejemplo Anana, Candeluni,...

11.- ¿Cuántos nombres tenía Mazapán? ¿Qué tienen de especial estos nombres? (Aquí la autora está jugando con la sinonimia entre *maza* y *porra* para formar palabras como *porrapán*; jugamos nosotros también a las palabras compuestas y les añadimos sufijos diminutivos, aumentativos, y, si es posible, con sinónimos, por ejemplo con *mini* y *peque* puede surgir *pequefalda* en vez de *minifalda*, de *paraguas* puede surgir *paralíquidos* o *parazumos*, etc.)

P. 11-12

12.- ¿A qué solían jugar estos dos amigos?

13.- ¿Sabes lo que es una adivinanza? ¿Cuál era el truco en la adivinanza de Mazapán?

14.- Jugamos con algunas similares (por ej. la del plátano)

15.- Inventamos una.

P. 13-14

16.- Con ayuda del dibujo que aparece en el cuento, piensa: ¿cómo era el país de Mazapán? ¿De qué eran las casas, las montañas, los ríos, los árboles, las nubes,...

17.- ¿Quiénes crees que serán los habitantes de este país?

18.- Él asegura que en este país suyo ocurren muchas historias, ¿cómo cuáles? (utilizamos como recurso algunas técnicas de Rodari como “Caperucita roja en helicóptero” o de Gasol/Aránega “La caja de las sorpresas” un poco adaptadas)

P. 15-18

19.- Un día Mazapán se puso triste, ¿cómo lo notó Tonete? ¿Cómo te pones tú cuando estás triste? Y tu mamá, ¿cómo se pone? ¿Por qué se puso triste Mazapán? ¿Cómo solucionaron su problema?

20.- ¿Por qué se dice que las lágrimas de Mazapán eran *dulcísimas*? ¿Cómo llamaríamos a lo contrario? Jugamos con algunos antónimos y sus superlativos por ej. *grande/ grandísimo*, etc.

21.- ¿Por qué estaba Tonete triste? ¿Cómo solucionaron el problema?

P. 19-20

22.- Tonete va solo a la papelería. ¿Tú también vas solo a comprar?

23.- ¿Qué hay en las papelerías? ¿Qué buscaba él?

P. 21-24

24.- ¿Para qué quería Mazapán el cuaderno? ¿Con qué lo llenó?

25.- Vamos a confeccionar nuestro propio libro igual que Mazapán. Escribimos las adivinanzas, historias y dibujos que hemos elaborado antes.

26.- ¿Qué hacía Tonete todas las noches antes de acostarse?

27.- ¿Cuánto crees que durará la amistad entre Mazapán y Tonete? ¿Te gustaría tener un amigo así?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

28.-Intenta dibujar esta figurita, atendiendo a la descripción que aparece en el texto.

29.- ¿Qué dulces conoces tú? Vamos a elaborar oralmente sus recetas y confeccionar un recetario entre toda la clase (en esta pregunta tienen cabida dulces de la cocina de las distintas culturas de Melilla) De entre ellos, ¿hay alguno que sea propio de Navidad o de Ramadán, Ad-el- kebbir, Yonkipur, Hanuká, o de cualquier otra fiesta religiosa?

30.- Hacemos un muñeco de plastilina o de arcilla igual que Mazapán.

31.- Mazapán conocía también canciones e historias para contar. Haced memoria entre todos y recordad todas las canciones y cuentos que conocéis. Vamos a cantarlas y/ o narrarlas y las incluimos en el cuaderno.

32.- De todos ellos, ¿Cuál es tu preferido? (si es necesario, organizar una votación en toda la clase) Dramatizarlo.

33.- ¿Qué pasaría si tú fueras un dulce como Mazapán? (costumbres, formas de proceder...)

34.- ¿Qué pasaría si tuvieras como Tonete una figura de mazapán por amigo? (aventuras que viviríais juntos)

35.- Jugar al veo veo, con objetos visibles y sencillos de adivinar alusivos al cuento.

36.- Acaba estas frases acompañándolas de los gestos y expresiones faciales y corporales apropiados:

.- Me pongo contento cuando...

.- Me enfado cuando...

.- Me aburro cuando...

.- Me pongo triste...

37.- Comentar entre todos la importancia que tiene expresar los sentimientos para que los demás sepan lo que nos pasa y nos comprendan y para sentirnos bien.

38.- Hacemos un dulce navideño. Escribimos la receta y hacemos la lista de los ingredientes que hay que comprar.

39.- Poesías:

*Con el ocho
Como un bizcocho
Si me dan cohetes
Que sean siete
Si me quitan dos
Doy un brinco
Hasta el cinco.*

*Antón comilón,
come, come, comilón
come pan y come queso,
chocolate y caramelo,
come azúcar y turrón,
come, come, comilón.*

Popular

A. Moral Santa-Olalla

TRAGASUEÑOS
Michael Ende/ Annegert Fuchshuber

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

En el país de Dormilandia, en el que lo principal es dormir, la princesa Dormilina no puede hacerlo porque los malos sueños no se lo permiten. Los súbditos estaban muy preocupados y sus padres también. Consultaron con todos los sabios y, en vista de que nadie acertaba a darles una solución, su padre, el rey, decidió salir a buscarla, pero fue en vano porque nadie conocía un remedio para su problema. Cuando se hallaba perdido, desanimado y triste en un extraño paraje encontró de pronto la solución en un reluciente y hambriento personaje que decía llamarse el Tragasueños.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

25. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de materias primas
- Campo léxico de utensilios para comer
- Campos léxico de las profesiones y oficios
- Campo léxico de los medicamentos
- Campos asociativos de la palabra *dormir*
- Polisemia
- Hipónimos e hiperónimos
- Derivación
- Composición
- Parasíntesis
- Familia de palabras de *dormir*
- Metáforas alusivas a la *luna*

26. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a la descripción de personas
- Adjetivación referida a estados de ánimo

27. *Sintácticos:*

- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales finales*

➤ *Adverbiales consecutivas*

28. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- Descripción física
- Narración: un sueño
- Lista
- Anuncios publicitarios
- Textos para carteles
- El diálogo y la conversación
- Intertextualidad con obras literarias
- Nanas
- Recetas
- Poesías

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA

Observa la portada del cuento. ¿Qué ves? ¿Quién duerme? ¿Con quién? ¿Duermes tú también con tu juguete preferido o con chupete? Fíjate en las manos que aparecen a la derecha y que sostienen un tenedor, ¿quién será? ¿Qué querrá comer? ¿Qué es ese pájaro que merodea con un reloj por la habitación? ¿Y el pergamino?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

1.- Fíjate en la ciudad que aparece en la primera pág. ¿Cómo se llama? ¿Por qué crees que tiene ese nombre? Todos sus habitantes duermen. ¿Qué expresión tienen en la cara? ¿Por qué crees que están sonriendo mientras duermen? Localiza al rey. Hay también una persona que no tiene hogar pero aún así está durmiendo, ¿sabes quién? ¿Sabes cómo se llaman estas personas? ¿Por qué no tienen dónde dormir? ¿Has visto alguno en tu ciudad? ¿Sabes si duermen también los animales?

2.- Compara a los habitantes de Dormilandia con la princesa Dormilina, ¿qué le ocurre? ¿Por qué crees que no puede dormir? Fíjate en lo que hay en su habitación y, nombra todas las cosas que veas.

3.- ¿Qué sueños tienes tú? Nombra sueños que sean bonitos y sueños que sean feos. ¿Has tenido alguna vez un mal sueño? Cuenta alguno. ¿Estaba la gente tranquila con el sufrimiento de la princesa? ¿Por qué? Y los reyes, ¿estaban tranquilos? ¿Qué hacen? ¿A quiénes acuden? ¿Qué soluciones les dan?

4.- Fíjate ahora en la imagen de Dormilina de la pág. 7, ¿cómo está? ¿Crees que está débil, delgada, enferma? ¿Por qué? ¿Crees que el no descansar afecta a la salud? ¿Cómo? ¿Qué crees que le puede pasar a una persona que nunca duerme? (podemos contar la historia de Quijote y cómo el mal dormir fue una de las causas que lo llevó a la locura) ¿Qué notas cuando tienes sueño y no puedes dormir? ¿Sientes lo mismo que la

princesa? Cuando alguna vez no has dormido por la noche, ¿lo has hecho durante la mañana?

5.- ¿Le gustaba a la princesa acostarse? ¿Por qué? ¿A qué hora sueles acostarte tú? ¿Por qué crees que tus papás quieren que te vayas a dormir pronto? ¿Te dejan acostarte más tarde si no has de madrugar al día siguiente? ¿Duermes siesta? ¿Sueles despertarte solo o te tienen que despertar? Cuando te despiertas y aún no lo ha hecho el resto de tu familia, ¿te quedas en la cama o te levantas? ¿Por qué? ¿Te da miedo estar solo en la cama? Y si te despiertas a medianoche, ¿qué haces: esperas a poder dormirte otra vez o llamas a mamá para que te acompañe? ¿Te da miedo la oscuridad?

6.- ¿Duermen los bebés? ¿Más o menos que tú? ¿Por qué?

7.- Los mensajeros del rey visitan también en otros países a otras personas en busca de remedios? ¿A quiénes acuden? ¿Qué soluciones les dan? ¿Qué crees que escriben en ese gran libro que llevan? (Págs. 5-6)

8.- Además de consultar con todos, el rey hace pegar carteles en todas partes y poner anuncios en todos los periódicos, ¿por qué? ¿Qué dicen esos anuncios? Hagámoslos y pongámoslos en clase (con texto e ilustración)

9.- ¿Por qué decide finalmente el rey irse? ¿A dónde va? ¿Qué prepara para este viaje? ¿Por qué no lo acompaña la reina? ¿Quién le prepara la mochila? (págs. 7-8)

10.- ¿A quién se encuentra en su viaje? (págs. 9-10) ¿Qué le dice el cobrador del tren? ¿Y los bomberos? ¿Y los maestros de escuela? ¿Y los obreros de fábrica? ¿Y los taxistas? ¿Y las verduleras? ¿Y los vaqueros? ¿Y los esquimales? ¿Y los negritos? ¿Y los viejos sabios chinos? ¿Estaban todos estos personajes en el mismo lugar o es que el rey recorre muchos sitios, lugares y países del mundo? (realizar diálogos con cada personaje y dramatizarlos)

11.- El rey ha caminado mucho y anda rendido y muy desanimado. No se da cuenta de que va entrando..., ¿dónde? ¿cómo es el lugar? ¿Hace frío? ¿Cómo son los árboles? ¿Y las plantas? ¿Y los pájaros? ¿Por qué ha cambiado tanto el paisaje en estas páginas (págs. 11-12)? ¿Es un lugar triste o alegre? ¿En qué estará pensando el rey? Fíjate cómo han cambiado los colores: antes era todo verde, lleno de florecillas y árboles con frutas, había mucha gente... pero ahora todo es grisáceo, los árboles no tienen hojas, las flores y los pájaros están serios... En las págs. anteriores el rey estaba ilusionado con encontrar la solución (todo el paisaje está lleno de colorido mientras que en las actuales, el paisaje está tan triste como él) ¿Dónde crees que se encuentra este lugar?

12.- Todo estaba negro pero de pronto apareció... “un pedacito de plateada luz de luna”, ¿qué era? ¿cómo era? ¿Qué le pasaba? ¿Qué decía? En las págs. 13-14 está

Tragasueños, ¿cómo es su figura? ¿Te da miedo? ¿De qué se alimenta? ¿Puede aparecer por propia voluntad? ¿Qué dice en la poesía que hay que recitar para que aparezca? ¿Crees que es un personaje bueno o malo?

13.- El rey no tiene nada que ofrecer de su mochila a Tragasueños (págs. 15-16), pero, ¿qué es lo que quiere él? ¿Para qué le sirven el abrigo, las botas y el bastón? El rey le da todo esto porque quiere salvar a su hija y vuelve a tener esperanzas, tal es así que ni siquiera tiene frío ahora que Tragasueños le ha despojado de sus cosas (17-18). Fíjate en los bolsillos de Tragasueños, ¿qué crees que lleva? ¿Qué serán esos dos “palitos” que asoman?

14.- Poesía (17-18):

.- Tratamos de reconstruir la poesía de Tragasueños. Para ello, la escribimos en un papel con letras mayúsculas, recortamos cada una de las palabras y, a modo de puzzle, volvemos a rehacer. ¿Nos acordamos?

.- Ahora vamos a cambiar un poco la poesía de Tragasueños. Cambiaremos algunas palabras por otras parecidas (pertenecientes al mismo campo léxico): por ejemplo *cuchillo* y *tenedor* por *cuchara* y *cazo*, *asta* y *crystal* por *madera* y *barro*, *labios pequeños* por *labios diminutos* o *nariz grandota*, etc. ¿Se parece en algo la nueva poesía.

15.- El rey es muy poderoso pero, sin embargo, es incapaz de volver solo de nuevo a su país (19-20) y, además, obedece sin rechistar a Tragasueños. ¿Crees que es buena la idea de que Tragasueños le ayude? Imagina que no le hubiera ofrecido esa ayuda, ¿qué hubiera pasado? ¿Te has fijado en que en todas estas escenas el cielo, los árboles, el pájaro y Tragasueños son más o menos de igual color? ¿Por qué? ¿Por qué el rey no tiene esos mismos colores? ¿Dónde crees que estará este mundo de Tragasueños: en la Tierra o en otro lugar?

16.- Observa muy bien los dibujos de estas páginas (21-22): ¿Serías capaz de adivinar por qué territorios van viajando? Uno es América, otro es Asia y otro es África; éstos son los llamados continentes. ¿Sabes cuáles son los otros continentes que faltan?

Nosotros vivimos en África pero pertenecemos a un país situado en Europa, ¿cuál?

17.- Cuando el rey regresa, vuelve justo a tiempo, en el momento en que Dormilina de nuevo está en la cama para dormir ¿quién está junto a la cama de Dormilina (p.23-24)? ¿Por qué? ¿Crees que está preocupada? ¿Se sienta también mamá a tu lado cuando estás enfermo? ¿Por qué está Dormilina tan seria? ¿Crees que tiene miedo de soñar con sueños feos?

18.- En la pág. 25 Tragasueños está en plena acción de comerse las cosas que molestaban a Dormilina para dormir, ¿cómo está ahora la princesa? ¿Qué aspecto tiene?

¿Ves alguna diferencia con respecto a la imagen que daba al principio? ¿Y los reyes?
¿Cómo están ahora (pág. 26)?

19.- Si no hubiera aparecido Tragasueños, ¿qué hubieras propuesto tú como solución al problema de Dormilina?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA.

20.- Fíjate en la palabra *Dormilandia*. Esta ciudad se llamaba así porque sus habitantes concedían mucha importancia al buen dormir. Fíjate ahora en la palabra *Disneylandia*; es el país o lugar donde se encuentran todos los personajes de Disney. ¿Inventamos otros países?

21.- Formar un campo asociativo o constelación a partir de la palabra DORMIR

22.- Fíjate en el nombre de TRAGASUEÑOS que es igual que TRAGA + SUEÑOS y se llamaba así porque se tragaba los sueños. Según esto, ¿qué será un *sacacorchos*, un *cascanueces*,... ¿conoces otras palabras así? También podemos inventar otras de ellas como *sacacorchea*,...

23.- Vamos a hacer dos columnas: una con sueños malos que hayamos tenido y otra con sueños buenos que también hayamos tenido. Los contamos, elegimos uno y lo dibujamos.

24.- Nos inventamos un personaje: uno será el de los sueños buenos y otro el de los sueños malos. ¿Qué nombres les ponemos? ¿Cómo son? ¿Cómo van vestidos? ¿Qué le dirías al personaje de los sueños buenos? ¿Y al de los sueños malos? ¿Cómo podríamos llamar al personaje de los sueños buenos? Nos inventamos una retahíla o conjuro para invocarlo. ¿Cómo podríamos alejar al de los sueños malos? Nos inventamos otra para alejarlo.

25.- En el cuento se dice que la princesa estaba *pálida, flaca*; el rey estaba *intranquilo, rendido, desanimado, cansado, triste*; el viento en el país de Tragasueños era *helado* y sus figuras *extrañas y misteriosas*; y que Tragasueños era *brillante y cortés*. Busca dos palabras que tengan significado parecido y dos que tengan un significado contrario (este ejercicio se hará paso a paso con cada personaje). Vamos a pensar en situaciones y las expresamos con gestos, por ejemplo: una persona está *intranquila* cuando... y suele poner estos gestos y actuar así... (lo hacemos con todos los adjetivos que hemos trabajado en esta actividad)

26.- ¿Qué son los medicamentos? ¿Dónde se pueden comprar? ¿Has tomado alguno alguna vez? ¿Qué medicamento podrá tomarse Dormilina para su enfermedad? ¿Qué

remedio le enseñarías para que estuviera más tranquila? ¿Qué hacen las mamás para dormir a sus bebés? ¿Conoces alguna nana? Vamos a cantarla.

27.- En el cuento aparecen muchos personajes y profesiones. Búscalos en las ilustraciones del cuento (médico, profesor, herbolarios, campesinos, marineros, pastores, bomberos, maestros de escuela, obreros de fábrica, taxistas, verduleras, vaqueros, esquimales)

28.- ¿Qué provisiones llevaba el rey en su mochila? ¿Quién se las preparó? Cuando vas de excursión, ¿cuáles llevas tú? ¿Quién las prepara?

29.- Termina estas frases y acompáñalas de un dibujo:

- .- Dormilina tenía una flaca figura porque...
- .- Sus padres estaban muy preocupados, así es que...
- .- Cuando Tragasueños llegó...

30.- Hay palabras que aparecen en la obra con un significado, pero que pueden tener más (palabras polisémicas): ¿qué significados tienen en estas frases: *pluma* y *hoja*. ¿Conoces otras palabras así?

- .- El hombrecillo introdujo la *pluma* en el tintero.
- .- Los indios llevan una *pluma* en el pelo.
- .- Los pájaros están cubiertos de plumas...
- .- La grúa tiene una enorme pluma...

- .- (...) escribió los siguiente en la gran *hoja* de papel.
- .- Los árboles del país de Tragasueños no tenían *hojas*
- .- Este cuchillo tiene una *hoja* muy afilada.
- .- Este armario es de cuatro hojas.

LEO, EL MUÑECO DE NIEVE

Silvia Loretan/ Jan Lenica

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

La historia trata de un muñeco de nieve que, al encontrarse solo porque los niños se han ido a dormir, escucha a un pajarillo el cual, a punto de emigrar al sur le cuenta las excelencias de aquellas cálidas tierras que le hacen soñar. Leo decide también ir al sur pero surge un imprevisto: antes de llegar se derrite. Asistimos, a partir de este momento, a la experimentación personal de Leo de los ciclos del agua, ya que una vez convertido en un charco, se evapora y va a parar a una nube blanca que, empujada por el viento y con sus gotas transformadas en copos de nieve, volverá de nuevo al jardín de los niños del principio del cuento los cuales volverán a darle forma de muñeco de nieve.

A partir de esta historia, podremos introducir los ciclos del agua, las migraciones de las aves en búsqueda de tierras más cálidas y, como otros temas secundarios, el tema de la hibernación así como las características y hábitos de la temporada de invierno.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

29. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de fenómenos meteorológicos
- Campo léxico con las prendas del invierno
- Campo léxico de los deportes
- Campo asociativo con el núcleo *la migración*
- Campos asociativo con el núcleo *la hibernación*
- Campo asociativo con el núcleo *el invierno*
- Campo asociativo con el núcleo *los juegos grupales e individuales*
- Antónimos morfológicos y lexicales
- Hipónimos e hiperónimos

30. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a los sabores
- Acciones verbales referidas a las tareas de mantenimiento y limpieza
- Acciones verbales referidas a las ocupaciones en tiempo de ocio y vacaciones en distintas estaciones del año

31. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Yuxtapuestas*

- *Relativas*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales finales*
- *Adverbiales modales*
- *Adverbiales consecutivas*

32. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- Descripción física
- Narración: un viaje
- Adivinanzas
- Lista
- Poesías

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA

Fíjate en el paisaje que aparece en las dos primeras páginas de este libro. ¿Por qué está todo el suelo blanco? ¿Qué ha sucedido? ¿Crees que hace frío? ¿Qué hacen los niños? ¿Nieva en Melilla? ¿Has visto alguna vez en otro lugar la nieve? ¿Jugaste con ella? ¿Cómo es (fría o caliente, húmeda o seca,...)? ¿La has probado? ¿A qué sabe (a alguna fruta, a algún alimento o te recuerda el sabor del helado o el de los cubitos de hielo del congelador? ¿A qué otros árboles se parecen o te recuerdan los que ves en el dibujo?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

1.- ¿Has visto el muñeco de nieve que está al fondo? ¿Quién lo ha hecho? ¿Cómo es? ¿Qué le han puesto? ¿Qué otras cosas podrían ponersele? ¿Cómo se llama? ¿Para qué le sirve la escoba? ¿Barre con ella? ¿Para qué puede servir una escoba además de para barrer?

2.- ¿Por qué se aburre Leo cuando llega la noche? ¿Dónde estaban los niños? ¿Qué hacían? Y Leo, ¿dónde está?, ¿con quién? Cuando estás solo, ¿qué haces? ¿te aburres también o juegas a algo?

3.- Aparece un pájaro despistado, ¿qué le cuenta a Leo? ¿Por qué se va al sur? Y sus amigos, ¿dónde están? ¿Por qué? (las migraciones de las aves). ¿Cómo crees que serán esas tierras cálidas del sur? Además de Leo y el pajarillo, ¿quién aparece con ellos? ¿Qué hace? ¿Qué pasa con otros animales en invierno? ¿Por qué hibernan? ¿Hibernan todos los animales? ¿Cómo prepararán su guarida para pasar el invierno? ¿Qué hacen durante todo ese tiempo? ¿No comen? ¿Sólo duermen? Podemos hacer tres relaciones: una con los animales que hibernan, otra con los animales que emigran durante el invierno y luego vuelven y otra con los animales que ni emigran ni hibernan. ¿Hibernamos nosotros? Entonces, ¿qué hacemos para pasar el frío del invierno? ¿Qué sueña Leo que se va a encontrar en el sur? ¿Por qué crees que hay distintos colores en estas imágenes del sur que en las anteriores del invierno? ¿Cuáles te gustan más? ¿Decide Leo irse? ¿Le apena dejar a los niños? ¿Por qué se va? ¿Cómo se va? ¿Qué lleva en la mano? ¿Qué ha metido en la maleta? Y tú, ¿qué llevas cuando viajas? La estación estaba lejos y Leo sudó, ¿qué le pasó?

4.- Fíjate en las personas que estaban en la estación. ¿Quiénes son? ¿Cómo son? ¿A dónde crees que van? ¿Van también al sur como Leo y el pájaro para sentir más calor o van por otros motivos y a otros lugares? ¿Buscamos también nosotros en invierno tierras más cálidas para vivir? ¿Cómo combatimos entonces el frío (ropa, calzado, calefacción, etc.)¿Has viajado alguna vez en tren? ¿Cómo era? ¿A dónde ibas?

5.- ¿Con quién viajaba Leo? ¿Por qué sintió miedo?¿Estaba sudando? ¿Por qué sudaba? ¿Tú sudas? ¿Cuándo? ¿Por qué se hacía cada vez más pequeño? ¿Qué era ese charco que había a sus pies? ¿Crees que Leo llega a dudar y piensa que no ha sido buena idea viajar al sur?¿También te derrites tú cuando sudas? ¿Por qué? ¿Por qué está su sombrero en el suelo? ¿Y su nariz?

6.- ¿En qué se transformó Leo? ¿Qué pasó cuándo llegó al sur? ¿Qué ocurre a partir de entonces? ¿Qué pasa cuando tu madre te pone la sopa muy, muy caliente (humo y evaporación como el charco de agua que se evapora y forma la nube)? ¿Y si tapamos el plato de esa sopa con una tapadera (gotitas de agua que convierten una nube blanca y algodonosa en una nube negra llena de agua)? ¿Cómo hace mamá los cubitos de hielo? ¿Y la gelatina? (baja temperatura, solidificación como cuando la nube descarga y el frío convierte su agua interior en nieve o granizo como aquí en Melilla y Leo vuelve a caer en el jardín)? Y al contrario, ¿qué hace mamá para descongelar alguna comida?

7.- ¿Qué hicieron los niños cuando volvió a nevar? ¿Se mantuvo Leo en el mismo sitio en los días siguientes? ¿Se derritió? ¿Sintió más deseos de volver al sur? ¿Por qué? ¿Qué pasó cuando llegó el buen tiempo y salió el sol?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

8.- En el cuento los niños hicieron un muñeco de nieve para jugar en la calle. ¿Juegas alguna vez con tus amigos en la calle? ¿Haces las mismas actividades en invierno que en verano?

.- En invierno... (salto en los charcos, voy al parque para...)

.- En verano... (practico tenis..., voy a la piscina para..., juego con la arena de la playa para hacer...)

9.- Es distinto jugar en casa que hacerlo en la calle o en el patio del cole, ya que no podemos llevar muchos juguetes. ¿Qué juegos de calle conoces? Elegimos uno y escribimos entre todos las reglas que hay que seguir para jugar y jugamos.

10.- ¿Qué juguetes te han traído los RRMM? ¿Dónde puedes jugar con ellos? ¿Son todos para jugar en la calle o algunos son para jugar en casa? ¿Son para jugar solo o con amigos?

11.- “¿A qué juego?”: La maestra representa, con gestos, que está jugando con algo. Los niños deben acertar qué juguete es.

12.- Fíjate en la ropa que llevan los niños mientras hacen el muñeco de nieve.¿Son distintas las prendas de invierno que las de verano? Nombra algunas que sirvan para

abrigarnos y otras que usamos en verano y no nos dan calor. Podemos hacer lo mismo con el calzado.

13.- “Jugamos con la ropa”: Nos sentamos todos juntos en la alfombra, formando un círculo. Pondremos en el centro varias ropas de invierno y pasamos a describirlas entre todos. Tomaremos cada prenda de vestir y hablaremos de ella. Lo haremos a base de preguntas, por ejemplo: cogemos un pantalón y lo mostramos. Y preguntamos: ¿qué es esto? ¿De qué color es? ¿Dónde nos lo ponemos? ¿Tiene botones? ¿Tiene cremallera? ¿Nos protege del frío?... Haremos lo mismo con la bufanda, jersey, guantes, abrigo,... También diremos cuál es la estación más propia para ponerse dicha prenda. Estos objetos también pueden convertirse en otros con imaginación, por ej. la bufanda en toalla, en cuerda, en látigo, en un muñeco..., o los guantes en títeres que movemos con los dedos, o el abrigo en una capa, etc.

14.- “El juego de las pistas”: elegimos a un niño a quien daremos una pista sobre el objeto que tiene que buscar entre los que anteriormente hemos descrito. Por ejemplo:

- Dame alguna prenda que tenga botones.
- Busca algo que se ponga en el cuello.
- Busca algo que sea para abrigarnos las manos.

15.- También podemos jugar al contrario, por ejemplo, saldrá un niño quien tendrá que solicitar, mediante un mensaje misterioso, una prenda pero esta vez diciendo “lo que no es o no tiene”: *es algo que no tiene botones, ni cremallera, ni mangas y nos la ponemos en el cuello, para estar calentitos.*

16.- “Adivina, adivinanza”:

*Viajeras muy incansables,
Volando van por el mundo,
Y en sus récords apreciables,
Nos llegan en un segundo.*

(Las golondrinas)

*De la tierra voy al cielo
Y del cielo he de volver,
Soy el alma de los campos
Que los hace florecer.*

(El agua de lluvia)

*En el agua se hace
Y en el calor se deshace*

(El hielo)

*Gran viajera,
nido de barro
y cola de tijera.*

(La golondrina)

*Mojo tus cristales,
asusto siempre al sol,
hago que te diviertas
Saltando los charcos
De dos en dos.*

(La lluvia)

*Silba sin boca,
corre sin pies,
Te pega en la cara
y tú no lo ves*

(El viento)

*En el cielo soy de agua,
En la tierra soy de polvo
Y en la olla soy de humo.*

(La nube)

*Salgo todas las mañanas,
Por la tarde yo me escondo,
Doy siempre luz y calor
Y soy redondo, redondo.*

(El sol)

*Grande, grande,
mayor que la tierra,
Quema y no es candela,
Arde y no se quema.*

(El sol)

*Soy coloradito
soy muy redondo,
salgo tempranito
Y por la noche
Me escondo*

(El sol)

*Las sábanas
De doña Leonor
Cubren los montes
Pero los ríos no*

(La nieve)

*Para la vista soy buena,
Para el conejo también
Y el que no lo acierta
Bien tonto es.*

(La zanahoria)

*Sábana blanca,
mantel de limón,
tapa los montes
y el río no.*

(La nieve)

*Es larga y de lana
y cuando hace frío
se la pone mi hermana.*

(La bufanda)

17.- Diremos a los niños que toquen varias cosas: la mesa, el suelo, la pared, el armario; luego meterán su mano bajo la ropa y tocarán su cuerpo. Preguntaremos qué han sentido. ¿Es lo mismo tocar la mesa que tocar nuestros cuerpos? ¿Por qué? ¿Qué habéis notado diferente? Les dejaremos que piensen y deduzcan la diferencia entre la frialdad de la mesa y el calor del cuerpo. ¿Por qué estamos calentitos? Vamos a nombrar cosas que produzcan calor y cosas que estén frías. Probamos algún líquido caliente y alguno frío para que sintamos, también en la boca, el contraste frío-caliente. Nos tapamos los ojos y tocamos cosas calientes y frías. ¿Qué sentimos?

18.- Hablamos sobre los objetos que se usan en la casa en el invierno (mantas, braseros, camillas, radiadores, estufas, calefacción,...). Y las que utilizamos en verano para quitarnos la sensación de calor (aire acondicionado, abanicos, ropa...) Hacer también referencia a la forma diferente de organizar la vida según la estación: en invierno salimos menos, las ventanas se tienen cerradas, nos acostamos más temprano, se toman las cosas calientes,... En verano...

19.- Ahora comentamos el cambio en el entorno y hacemos una lista con las características propias del invierno. Podemos pintar una nube blanca y otra gris.

- La mayoría de los árboles no tienen hojas.
- No hay flores.
- Hace frío.
- Las personas llevan ropas de abrigo.
- Los bancos de las calles están casi siempre vacíos.
- Los coches llevan las ventanillas casi cerradas.
- Llueve, nieva o hace viento frío.
- No hay apenas moscas ni otros insectos.
- El mar está alborotado, con olas, “picado”
- La playa está desierta
- Las sombrillas y las tumbonas de la playa están recogidas.
- No hay mariposas...

20.- Elegimos varias ilustraciones del cuento que aparezcan sin texto. Se las presentamos a los niños de forma desordenada. Ellos tendrán que ordenarlas y tratar de recordar a qué parte del texto corresponden para recontar la historia.

21.- En el invierno, sobre la nieve, se pueden practicar muchos deportes. ¿Conoces alguno? Jugamos al mimo con las posturas propias en cada deporte.

22.- Vamos a tratar de utilizar distintos tiempos verbales (pasado, presente y futuro). Para ello recordaremos a qué estuvimos jugando ayer, a qué hemos jugado hoy y a qué jugaremos mañana; qué hacíamos en verano, qué hacemos ahora y qué haremos en vacaciones. Extendemos a otros ejemplos con este mismo esquema pero referido a otras actividades con el fin de utilizar otros verbos de acción.

23.- Calentamos líquidos en un hervidor para ver qué ocurre; también calentamos cubitos de hielo y observamos (lo relacionamos con el texto).

24.- Poesías para gesticular:

*Con la nariz colorada
Y bufanda de colores,
Paseo por la calle,
Dando tiritones.*

*El sol está escondido
Y el viento silbando.
Froto y froto mis manos
Que se están helando.*

*Tengo mucho frío,
quiero ir abrigado,
pondré en mis pies desnudos
Los calcetines que me han regalado.
Los calcetines rayados
rojos, verdes y anaranjados,
Hechos con lana
para ir abrigado.*

(M. V. Navarro/ F. Ruiz)

(M^a Dolores Campuzano)

*A esquiar, a esquiar,
A correr y a saltar.
El que llegue primero*

*la copa ganará.
El que llegue más tarde
premio tendrá.*

(M. V. Navarro/ F. Ruiz)

EN CASA ANTES DE ANOCHECER

Ian Beck

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

El protagonista del cuento es un osito de peluche, el osito de Lily, al que, involuntariamente, ésta ha dejado resbalar al quedarse dormida en plena calle mientras paseaba. La historia nos cuenta todas las penalidades que el osito ha de vencer para llegar a casa antes del anochecer, que es cuando Lily más lo necesita, porque duerme con él, como otros muchos niños.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

33. *Léxicos- Semánticos:*

- Derivadas
- Familia de palabras
- Expresiones relativas al esfuerzo físico
- Metáforas relativas al esfuerzo físico
- Recursos lingüísticos para expresar duración de la acción
- Recursos lingüísticos para expresar insistencia
- El icono y el símbolo

34. *Morfológicos:*

- Artículos
- Superlativos
- Construcciones verbales de obligación
- Construcciones verbales de posibilidad
- Adverbios de cantidad, de lugar y tiempo

35. *Sintácticos:*

- *Coordinadas copulativas*
- *Yuxtapuestas*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales consecutivas*

36. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- La descripción
- Normativas
- Publicidad en la televisión
- Canciones

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

Observa la portada del cuento, ¿qué ves? ¿Qué significa el título de este cuento? ¿Qué ocurrirá?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

1.- ¿Qué hace osito en esta primera página? ¿Qué expresión tiene en su cara? ¿Por qué? ¿Pensará que Lily se va a ir sin él? Pero cuando Lily sale de casa le gusta llevarse a su osito. Es más, ¿qué le dice a su mamá (pág. 2)? ¿Crees que ahora sí está contento Osito? ¿Haces tú lo mismo? ¿Qué sueles llevarte cuando sales de casa? ¿Por qué?

2.- Fíjate en el color de las copas de los árboles, en sus hojas que caen, en el viento, en la ropa de Lily y su mamá... (pág. 3) ¿en qué estación del año dirías que transcurre la historia?

3.- Lily va al parque. ¿Vas tú también al parque? ¿Das de comer a los patos o a las palomas? Fíjate bien en las ilustraciones (págs. 4-5) ¿es parecido el parque al que tú vas? ¿Cuántos parques de Melilla conoces? ¿Son todos iguales?

4.- Pero cuando se van, Lily, al quedarse dormida, pierde a osito, a “su” osito ¿Has perdido alguna vez algo en el parque o en alguna otra salida? ¿Era algo muy apreciado por ti? ¿Qué hiciste? Cuando osito se queda solo, ¿qué siente? (pág. 9) ¿Crees que está preocupado, asustado? ¿Por qué? ¿Qué hace? ¿Espera a que lo rescaten o intenta encontrar por sí mismo la casa de Lily? Cuando llega a la verja (pág. 10-11) empuja, se estruja y encoge la barriga con tal de entrar por entre los barrotes de hierro, (hacemos como osito para poder pasar entre obstáculos que organizamos con mesas, sillas, etc.) ¿crees que se hace daño? ¿Por qué? ¿Por qué hace tanto esfuerzo? ¿Por qué no espera a que Lily o su mamá se den cuenta de que se lo han dejado en el parque?

5.- Y cuando se ve solo en la calle, ¿cómo se siente (pág. 12-13)? ¿Por qué crees que se siente MUY pequeño? ¿Es que las cosas que lo rodean son tan grandes? ¿Qué es sentirse pequeño? ¿Por qué crees que intenta llegar a la casa en vez de volver al parque donde estaba más seguro y no se sentía tan pequeño? Y a ti, ¿te ha pasado esto alguna vez? ¿Te has perdido? ¿Qué hiciste? ¿Te has sentido también alguna vez “pequeño” como osito? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Qué significa esta expresión?

6.- Osito conoce bien las normas de un peatón, ¿sabrías decir cuáles? (va por la acera y cruza por el paso de peatones, mirando atentamente a uno y otro lado,...) (pág. 14) ¿Cuáles otras debe cumplir hasta llegar a su casa?

7.- Pero el camino de regreso es difícil ¿Qué obstáculos encuentra en el camino? Fíjate: lo mojan (pág.15); además, se debe seguir sintiendo pequeño porque lo empujan, golpean y pisotean con botas, zapatos, bolsos y cestos (pág. 16) ¿por qué? ¿Por qué sigue adelante y no se refugia en algún lugar? Luego empieza a llover cada vez más

fuerte (pág. 17) y, ante eso, decide guarecerse en un cubo de basura (pág.18) ¿por qué aquí si olería mal? Pero... un perro peludo lo amenaza, ¿qué siente Osito (pág. 19)?

8.- ¿Por qué sale de su guarida? Él dice: “DEBO VOLVER a casa antes de anochecer” (pág. 21) y con esto sigue su camino, ¿por qué? ¿Qué quiere decir con esta expresión? ¿Por qué era tan importante llegar a casa antes de que anocheciera? ¿Crees que osito quiere tanto a Lily que es capaz de arriesgar su propia vida con tal de que Lily esté tranquila y pueda dormir con él? Fíjate que siguen las penalidades: sube una colina muy, muy, MUY empinada (pág. 22), el viento sopla más, más y MÁS fuerte (pág. 23), haciéndolo rodar (pág. 24) y, finalmente, cuando ya parecía que había llegado, ¿qué ocurre (pág. 25)? ¿Cómo se sentirá ahora (pág. 26)? Ya no puede luchar más y... ¿de quién recibe ayuda (pág. 27)?

9.- ¿Cuándo se da cuenta Lily de que Osito no está (pág. 29)? ¿Por qué? ¿Llega a tiempo entonces Osito? ¿Consigue lo que se había propuesto? ¿Crees que Lily supo lo que había ocurrido? ¿Por qué?

10.- ¿Por qué crees que un gran corazón envuelve a Lily y a osito en la última página? Observa las expresiones de sus caras, ¿cómo son? ¿qué expresan? ¿Qué le dice Lily a su osito? ¿Qué le cuenta el osito a Lily?

11.- ¿Tienes tú también muñecos de peluche? ¿Son animales? ¿Cómo son? ¿Qué tacto tienen? ¿De qué color? ¿Cómo los cuidas? ¿Recuerdas la película de Toy Story? ¿Recuerdas lo que pasaba en la película? (Los juguetes cuidan a su dueño porque éste también se porta bien con ellos, al contrario que el otro niño que hace verdaderas maldades con sus juguetes y con los de los demás; también pasan penalidades por tal de llegar hasta su dueño).

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

12.- Nos fijamos en expresiones que aparecen en el texto, del tipo: “... y la lluvia caía con más y más fuerza”, “el viento empezó a soplar más y más y MÁS fuerte”, “y esperó y esperó y esperó”, “rodó y rodó”... Vamos nosotros también a utilizarlas:

.- Para decir que un camino es muy largo: (es muy, muy, muy largo) y... larguísimo

.- Para decir que una persona es muy tranquila: es.../ tranquilísima

.- Para decir que un libro es muy divertido: es.../ divertidísimo

.- Para decir que el lobo del cuento de los “Tres Cerditos” sopló muy fuerte:

.- Para decir que sabes hacer globos muy grandes con el chicle: .../ grandísimos

.- Para decir que tu bufanda estira mucho: estira y estira

.- ...

13.- Imagina que vas a pedirle a mamá un juguete que quieres mucho, ¿qué le dices? (utilizamos expresiones como: es un juguete muy muy divertido, bonito, interesante, etc., lo tienen todos todos mis compañeros, etc. Podemos recordar el anuncio de televisión sobre los seguros “Catalana Occidente” en el que una niña dice que su papá asegura “todo, todo y todo”).

14.- Osito dice: “DEBO VOVER a casa antes de anochecer” y con esta expresión nos indica la obligación que se impone. ¿Tienes tú también obligaciones? ¿Dónde? ¿Cuáles son? Nombramos obligaciones que tenemos en el cole, en casa, como peatones...

- .- En el cole debo...
- .- En casa tengo que...
- .- Como peatón hay que...

Establecer diferencias entre *Puedo volver/ tengo que/ Debo/ Quiero...*
Podría/ Debería/ Tendría que/ Querría

15.- Osito llega a casa de Lily porque se fija muy bien en el camino que recorre cuando sale a pasear. ¿Qué ves en el recorrido que haces a diario desde tu casa al cole? ¿Y cuando sales a pasear o al parque? ¿Qué hay en tu barrio?

Algunas pistas pueden ser:

- .- Los lugares destinados a viviendas y los destinados a trabajo.
- .- Las zonas verdes, las dedicadas al juego y otros lugares de diversión.
- .- Los sitios en los que se cura.
- .- Las tiendas, supermercados, el mercado.
- .- Las personas que circulan por la ciudad, las que vemos trabajar en los puestos de la calle.
- .- Los lugares de encuentro de las personas en la ciudad.
- .- Algunos lugares típicos de la ciudad: el cine, correos, parque de bomberos, policía,...
- .- Las plazas, los paseos, los callejones, los portales, los pasos de peatones, otras señales de tráfico,...

16.- Enseñar varias señales de tráfico que resulten ser iconos (algún parecido con la realidad) y otras que sean símbolos (ningún parecido con la realidad) para ver si son capaces, sobre todo con las primeras, de interpretarlas y de saber si en el recorrido de su casa al cole hay algunas de ellas.

17.- En caso de tener que pedir ayuda, ¿a quién acudiríamos? Si no sabemos llegar a casa, es bueno, al menos saber la dirección para poder decírsela a un policía. ¿Sabes tú tu dirección? Se la preguntamos a mamá o papá; la escribimos en un papel y nos la aprendemos.

18.- ¿A qué es parecido un/ una... a un/una...?

- | | |
|------------------|------------------------|
| .- verja | .- un paso de peatones |
| .- ventolera | .- reja |
| .- paso de cebra | .- huracán |
| .- nieve | .- hielo |

19.- ¿Qué es un osito (un oso pequeño)? ¿De dónde vendrán entonces las palabras que aparecen en el cuento *pobrecillo, ventolera, columpiaron, anochezca, oscuridad*?

20.- Canciones:

*Cuando vamos de paseo por la calle,
No debemos caminar sin ton ni son;
Al andar iremos siempre recordando
Cuáles son las normas de circulación.*

*ESTRIBILLO: El semáforo nos dice
 Cómo hay que circular,
 En sus tres vivos colores
 Nos tenemos que fijar.
Si el semáforo está rojo no cruzaremos,
Si el semáforo está en ámbar, atención.
Si el semáforo está verde, cruzaremos,
pero antes tomaremos precaución*

ESTRIBILLO

*Antes de cruzar la calle miraremos, a derecha y a izquierda sin andar,
Y si ya no vienen coches, cruzaremos,
Circulando con mayor seguridad.*

LOLA VA A LA SELVA

Aránega, M.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

Lola es una ranita que un día, mientras jugaba en el prado, encuentra una maleta extraviada. Una vez que se adentra para registrarla, ésta se cierra y Lola se verá forzada a pasear por el bosque. En este paseo Lola descubrirá que las cosas no son lo que parecen.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

1. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de los animales de la selva
- Campo léxico de las aves
- Campo asociativo alrededor de *prado*
- Campo asociativo alrededor de *selva*
- Antónimos
- Hipónimos e hiperónimos
- Derivación con sufijos aumentativos y diminutivos
- Composición
- Parasíntesis
- Onomatopeyas e interjecciones que indican emociones o sentimientos
- Expresiones o fórmulas de saludo tanto entre humanos como entre los animales
- Expresiones que indican alivio, satisfacción.
- Metáforas que indican sentimientos (miedos o fobias)

2. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida al tamaño y a la dimensión
- Adjetivación referida a las emociones o sentimientos
- Adverbios de lugar, tiempo, modo, cantidad.
- Acciones verbales sobre las actividades que pueden hacerse en el agua
- Acciones verbales referidas a actividades cotidianas del reino animal

3. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Interrogativas*
- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales comparativas*

4. *Pragmáticos y tipología textual:*
- Intertextualidad con otros cuentos
 - Descripción de situaciones
 - El guión de una escena
 - Narración de una escena

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

1.- ¿Qué es una lupa? ¿Has visto una alguna vez? (Sería bueno llevar alguna para que la vieran y experimentaran su utilidad)

2.- ¿Qué es un plano? ¿Has visto uno alguna vez? (Sería bueno llevar alguno para que lo vieran). Imagina que alguien ajeno al colegio quiere saber cómo es nuestro Centro; vamos a hacer un plano donde situemos nuestra aula y el resto de las dependencias.

3.- ¿Qué es una tarjeta? ¿Has visto una alguna vez? ¿Tienen tus padres? ¿Sabes lo que pone en ella? ¿Para qué la utilizan?

4.- ¿Qué es un prado? ¿Qué es una selva? Elementos que hay en uno y en otro. ¿En qué se diferencian?

5.- ¿Te has perdido alguna vez?

6.- ¿Has registrado algo de otra persona alguna vez?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

7.- ¿Dónde queda encerrada Lola?

8.- ¿Qué encontró dentro de la maleta?

9.- ¿Crees que el profesor Sasopiram ha sido el que ha perdido la maleta? ¿Qué estará haciendo en el prado? ¿Crees que es la imagen que se repite al fondo de las ilustraciones de las págs. 7, 8,10,13,14, 17,18,20, 22,24 y 26.¿Crees que caza muchas mariposas?

10.- ¿Quiénes eran los pájaros de colores que chillaban? ¿Por qué lo hacían? Los loros se saludan con chillidos ¿cómo os saludáis vosotros? ¿Cómo saludan los hombres? ¿Y las mujeres? ¿Cómo se saludan las personas cuando hace tiempo que no se ven? ¿Cuántas expresiones de saludo conoces (según el momento del día, saludos informales, más formales, de despedida para no volver a verse, para verse dentro de un rato,...). ¿Cómo se saludan los animales? (recordar, por ej. las caricias en el Rey León entre Nala y Simbad)

11.- Lola se baña en el río. ¿Sabes tú nadar? ¿Cuándo aprendiste? ¿Quién te enseñó? ¿Cómo lo haces? ¿Y tus papás? ¿Y tus hermanos? ¿Sabes cuáles son los estilos que existen?

12.- Después de nadar, Lola se sienta en lo que creía que era una roca para tomar el sol, pero era otra cosa, ¿por qué lo creía? ¿Qué era en realidad? Cree que el gorila es un gigante pero no lo era. ¿Por qué crees que Lola pensó que el gorila era un gigante? ¿Te ha ocurrido esto alguna vez? ¿Cuándo? ¿Por qué creíste una cosa y era otra?

13.- ¿Por qué dice Lola: “¡Por fin vuelvo a casa!”? ¿Crees que le gustó el prado?

14.- ¿Hizo bien en registrar la maleta? ¿Registras cosas que no son tuyas? Si hubieras encontrado algo perdido, ¿también lo hubieras registrado? ¿Qué harías? ¿Lo llevarías a algún sitio?

15.- ¿Cómo es Lola? ¿Es grande o pequeña? ¿Por qué lo sabes? (comparar con otras dimensiones que aparecen en el cuento: las hierbas eran altas, cabe en la maleta, el gorila le pareció un gigante)

16.- Responde si es verdadero o falso:

- Lola se queda encerrada en la maleta cuando estaba registrándola.
- Lola escucha los chillidos de las mariposas.
- La serpiente le dice a Lola dónde está
- El gorila no quiere ayudarla.
- El cocodrilo la ayuda.

17.- Lola se quedó dormida y cuando despertó no sabía dónde estaba. ¿Os ha ocurrido a vosotros esto alguna vez (por ej. cuando sueñan, cuando duermen, en casa de los abuelos o de algún otro pariente)

18.- Cuando ve al gorila, Lola piensa que es un gigante y se asusta. Quiere esconderse pero no se mueve y llora (“se queda helada, de piedra”). ¿Te pasa a ti esto cuando tienes mucho miedo? ¿Lloras? ¿Sales corriendo? ¿O cuando tienes mucho miedo no puedes ni moverte? ¿Lloras cuando te duele la tripa? ¿Se te quita el dolor así?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

19.- Dibuja los animales que viven en el prado y en la selva y di cómo se llaman, de qué color son, su tamaño, hábitos principales de vida,...

20.- ¿Qué animal de entre ellos te gustaría ser? ¿Por qué?

21.- Los loros son aves. ¿Qué otras aves conoces? ¿Cómo es su plumaje? ¿Hablan? ¿Qué se dicen? Los animales también pueden comunicarse. ¿Sabes que las abejas y las hormigas son capaces de comunicar a sus compañeras dónde se encuentra el alimento mediante una danza consistente en círculos y bailes en forma de ocho? ¿Sabes que los elefantes hembras (y en muchas otras especies también son las hembras las que

proporcionan la comida, por ej. acordaos de “El Rey León”)son capaces de recordar dónde hay árboles para comer y guían a la manada hasta ellos?

22.- Di lo contrario de:

- .- Fuera:
- .- Arriba:
- .- Cerrado:
- .- ...

23.- ¿Con qué cazaba el profesor las mariposas? Jugamos con otras palabras compuestas y parasintéticas. Recuerda el apellido del profesor: se llama SASOPIRAM, pero en realidad es un nombre mágico, escrito en clave secreta. Vamos a leerlo en sentido contrario. Jugamos ahora al juego de las claves secretas con otras palabras escritas y leídas en sentido contrario.

24.- En la pág. 8, Lola se lleva un susto tremendo cuando se cierra la maleta. ¿Este susto es grande o pequeño? ¿Cómo podemos llamar a un susto pequeño ¿“sustillo”? ¿Y a un susto grande “sustazo”? (Jugamos con otras palabras derivadas mediante sufijos aumentativos y diminutivos)

25.- Cuando Lola despierta y se encuentra dentro de la maleta, no sabe dónde está, ni cuánto tiempo ha pasado. Si los loros hubieran podido responderle, ¿qué le hubiera preguntado Lola? Imaginamos entre todos el diálogo (trabajamos así la interrogación)

26.- Con el apoyo de las ilustraciones, describir la situación de los animales que aparecen en la obra (El gorila está al lado de.../ La serpiente está enroscada en...).

27.- Mediante los dibujos del cuento, describir los animales que en él aparecen: la serpiente es.../ el gorila es.../ el cocodrilo es...

28.- Dividimos la clase en grupo y encargamos la representación de una escena del cuento a cada uno o de distintos animales o distintas plantas propias de la selva e improvisamos lo que le dirían a Lola.

29.- Unimos todas las escenas, las seriamos y recreamos la historia.

30.- Jugamos a las expresiones: ponemos la cara apropiada a cada una de estas situaciones que se encuentran en el cuento:

- .- Lola contempla embobada la selva (p. 15)
- .- Lola se lleva un susto tremendo (p. 8)
- .- Lola se asusta (p. 16)
- .- Lola tiene un poco de miedo (p. 20)
- .- “¡Huy, qué miedo!” (p. 24)

31.- Hacemos gestos con otras expresiones distintas.

EL SECRETO DE MILI
Angelica Glitz/ Annette Swoboda

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

Todo el mundo tiene secretos, pero los de los niños son siempre divertidos y en esta historia nos adentramos en el mundo de los secretos fantásticos y llenos de imaginación de dos amigos, Mili y Pablo. Sin embargo, esta relación se ve amenazada precisamente por un secreto, ¿está bien tener secretos o es mejor compartirlos? ¿Qué pasa cuando se intentan compartir? Pablo ha imaginado tantas posibilidades y siente tanta curiosidad que cuando Mili decide compartir su secreto con él se queda decepcionado y no espera a descubrirlo realmente.

Relacionaremos el contenido de la obra con las fiestas, en concreto con el Carnaval, al que asistimos en estos momentos del curso. Mediante la organización de una fiesta de Carnaval, repasaremos conceptos lingüísticos importantes

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

37. Léxicos- Semánticos:

- Campo asociativo de las cosas que son grises
- Hipónimos e hiperónimos
- Derivación con el sufijo *-or*

38. Morfológicos:

- Adjetivación aplicada al carácter
- Adverbios de cantidad
- Acciones verbales que indican inquietud e intranquilidad

39. Sintácticos:

- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales modales*
- *Adverbiales consecutivas*

40. Pragmáticos y Tipología textual:

- La narración: un secreto
- La enumeración de las fiestas y celebraciones en un año
- La lista
- El pregón
- Canciones típicas en cada fiesta o celebración
- Poesías

- Adivinanzas
- Trabalenguas

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

1.- Mili tiene un secreto. ¿Sabes lo que es un secreto? ¿Para qué sirven los secretos? ¿Has tenido uno alguna vez? Los secretos no deben contarse, pero a veces se lo decimos a nuestro mejor amigo, ¿verdad? ¿Has contado tú un secreto tuyo a algún amigo? Y a ti, ¿te han contado alguna vez un secreto? ¿Has sabido guardarlo?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

2.- Pablo siente muchísima curiosidad e intenta adivinar el secreto de Mili. ¿Te ha pasado esto alguna vez a ti? Pablo piensa en varias posibilidades, ¿cuáles? Mili le va dando pistas, ¿cuáles? ¿Qué cosas pueden ser mil veces **más grandes** que una araña venenosa, una bomba fétida, un baboso sapo?

3.- Pablo piensa y piensa. Le pregunta a su mamá pero su respuesta no le satisface, ¿por qué? ¿Por qué no puede ser un pasador divertido? ¿Es que los secretos siempre deben ser cosas grandes y fantásticas? ¿Crees que los mayores no entienden de secretos? ¿Por qué?

4.- Pablo sigue pensando: ¿puede ser un casco vikingo? No, **mil veces más grande y más pesado**, ¿qué podría ser? Ve cosas por todas partes y a lo largo de todo el día: ¿sabes cuáles son y cuándo las piensa (ilustraciones págs. 9-10)?

5.- ¿Cómo intenta sonsacarle a Mili? ¿Por qué no da resultado cuando se disfraza de vampiro? Si Mili no quiere contárselo aún, ¿crees que está bien que intente darle miedo para que lo haga? ¿Crees que hay que conseguir las cosas dando miedo a la gente? ¿O crees que lo hace para que Mili no se dé cuenta de que es él? ¿Y regalándole cosas como las canicas que le ofrece? ¿Por qué? ¿Qué hubieras hecho tú para que Mili te contara su secreto?

6.- Mili sigue dándole pistas: es **gris**. ¿Qué cosas conoces tú que sean grises? ¿Con quién está Pablo en las págs. 13-14? ¿Es que los pájaros también quieren adivinar el secreto?

7.- Fíjate en todas las posturas que ha tenido hasta ahora Pablo para pensar. Cuando tú piensas, ¿cómo te pones? ¿Te acuestas? ¿Te sientas? ¿Estás serio? ¿Andas de un lado para otro? ... ¿Cómo se pone la seño cuando piensa? ¿Y mamá? ...Pongámonos a pensar. Pablo piensa que el secreto de Mili es que tiene un elegante escondido, ¿dónde? Él sólo tiene un conejillo de Indias, ¿se pone contento?

8.- Por fin Mili decide contarle el secreto, ¿por qué? Pero este secreto está muy lejos, ¿qué camino tienen que recorrer? ¿Crees que el secreto está lejos porque es muy grande

o porque es muy importante? ¿Por qué crees que Mili no se lo cuenta al principio a Pablo? ¿Quería que él lo adivinara o quería enseñárselo en vez de contárselo?

9.- ¿Por qué se decepciona Pablo? ¿Por qué una roca no podía ser un secreto? ¿Por qué no escucha a Mili? ¿Es tan impaciente que no llega a ver el verdadero secreto de Mili? ¿Quiénes lo ven? ¿Crees que Pablo ya no verá nunca el secreto de Mili? ¿Crees que ya no volverá a confiar en ella? ¿Qué harías tú para que esto no sucediera? ¿Cómo piensas que hubiera reaccionado Pablo si hubiera tenido paciencia y hubiera visto el verdadero secreto de Mili? ¿Cómo hubiera terminado esta historia? ¿Crees que es bueno tener secretos?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

10.- Pablo dice que es un “adivinator” de secretos, ¿qué es un adivinator? ¿Cómo podríamos llamar entonces a Mili que le *cuenta* su secreto? ¿Y al vampiro Pablo cuando amenaza con *morder* a Mili?

11.- Pablo siempre da su opinión sobre las cosas que imagina, por ejemplo del sapo dice que es *baboso*, de la araña, que es *repugnante* y *venenosa*, de la roca que es *miserable*, *aburrida* y *estúpida* etc. ¿Cómo crees que sería el monstruo del lago para él? Descríbelo. Pensemos en un secreto o en un “tesoro”, ¿dónde lo guardamos para que no lo descubran? Expliquemos cómo es (uso de adjetivos), también si es 20, 100 o 1000 veces más grande, más pesado, más oscuro...o menos.

12.- ¿Cómo es Pablo (impaciente, se enfada enseguida,...)? ¿Y Mili (tranquila, paciente,...)? Son dos personas con personalidad contraria pero son amigos, o sea, que tendrán algo en común, ¿qué puede ser?

13.- “Juego de los secretos”: cada uno de nosotros introducirá en una bolsa o en una caja, un objeto que es nuestro secreto. Luego formamos parejas y haremos preguntas al compañero para adivinar ese objeto.

14.- ¿Qué cosas pueden ser un secreto? (los niños dirán varias cosas, por ejemplo, un tesoro, un regalo,... hasta que surja la palabra “fiesta”). Efectivamente, a veces se preparan fiestas secretas o fiestas sorpresa, ¿para qué sirve una fiesta sorpresa? ¿Qué motivos puede haber para prepararla? ¿Te han dado alguna vez una? ¿Qué hay en una fiesta sorpresa (adornos, comida,...)? ¿Cómo se prepara una fiesta sorpresa? ¿Todas las fiestas son secretas? En el calendario están señaladas las fiestas que son conocidas, ¿de qué color? Fíjate en las de este año: en qué mes y día caen. ¿Nos vestimos de forma especial (podíamos aprovechar para hablar del traje de la comunidad)? ¿Comemos de distinta manera o en otro lugar? ¿Cambian algo esos días con respecto a los demás (cierran los comercios y el colegio, paseamos, nos levantamos más tarde,...)? ¿Qué fiestas te gustan más? Hablar de las fiestas de la nuestra comunidad y de las nacionales y de cómo se celebran, de su experiencia. ¿Por qué se celebran siempre en la misma fecha? ¿Qué fiestas celebras con tu familia y tus amigos? ¿Celebras tu cumpleaños? ¿Cómo? ¿Qué te gustaría hacer en una fiesta? ¿Has celebrado alguna vez una fiesta en el colegio? ¿Cuál? ¿Sabes si en Melilla se celebra el Carnaval? ¿Qué adornos hay en la

ciudad? ¿Qué artículos se exponen para vender en los escaparates de las tiendas? ¿Has visto algún puestecillo de objetos de Carnaval en la calle? ¿Dónde? ¿Qué vendían? ¿Va la gente por la calle disfrazada? ¿Celebran en la Asociación de tu barrio algún concurso en Carnaval? ¿Sabes si en la tele hay algún programa que retransmita esta celebración? Traed fotos de los propios niños o de sus familiares en las que estén disfrazados y que nos comenten.

15.- Vamos a planificar una fiesta de Carnaval secreta, esto es, no lo sabrá el resto del colegio. ¿Cómo la organizaremos? ¿Dónde la haremos? ¿De qué nos disfrazaremos? ¿Qué llevaremos? (hacer una lista con las cosas que necesitaremos: adornos, comida, bebida, etc.) En todas las fiestas de Carnaval, hay un pregón. Podemos realizar alguno (por ejemplo nombrando características de nuestro cole o de las maestras).

16.- Para elegir el disfraz que llevaremos, podemos introducir en una gran bolsa objetos significativos de distintos disfraces. Cada niño meterá la mano y al extraer el objeto del disfraz que deberá lucir, tendrá que adivinar de qué irá y cuál es la función/ utilidad del personaje y se dibujará él mismo disfrazado e irá enumerando o describiendo su disfraz, por ej.:

- ¡Qué importante soy! Con este traje de astronauta y en este cohete descubro nuevos mundos.
- Yo, como buen mosquetero, defiendo a los hombres y lucho en la tierra.
- Mi misión de hada es más bonita. Con esta varita mágica puedo transformar a las personas y a las cosas.
- ...

17.- En las fiestas también podemos cantar y bailar; incluso hay canciones específicas para cada fiesta, como los villancicos para las fiestas de Navidad, por ejemplo. ¿Qué canciones conoces que puedan servir para nuestra fiesta de Carnaval? Un ejemplo puede ser:

<i>A la rueda, rueda</i>	<i>Estaba una pastora</i>	<i>Pasimisí, pasimisá</i>
<i>`pan con canela,</i>	<i>lará, lará, larito.</i>	<i>Por la puerta de Alcalá</i>
<i>si la agarras tú,</i>	<i>Estaba una pastora</i>	<i>los de adelante corren mucho</i>
<i>salta tú también.</i>	<i>Cuidando el rebañito.</i>	<i>El de atrás se quedará,</i>
<i>A la rueda, rueda,</i>	<i>El gato la miraba</i>	<i>pasen ya, eso se verá</i>
<i>Pan con canela,</i>	<i>lará, lará, larito,</i>	<i>por la puerta de Alcalá.</i>
<i>si no la quieres tú,</i>	<i>el gato la miraba</i>	
<i>déjala correr.</i>	<i>Con ojos golositos...</i>	

18.- Poesías (podemos hacer especies de comparsas que recitarán estas poesías):

*Si pinto mi cara
Con muchos colores
Y adorno mi traje
Con cintas y flores,
Si canto canciones
Y llevo antifaz,
Ríete conmigo
Porque es carnaval.*

*En el carnaval
me lo paso fenomenal.
Me pongo un disfraz
y luego un antifaz.
Adivina quién soy, si eres capaz.*

(A. Moral Santa-Olalla)

(C. Muscarsel)

*Yo me disfrazo de enfermerita,
Y yo de fresita.
A mí me gustaría ir de bombero,
Y a mí de cocinero.
María se viste de brujita,
Y Paco de payasito.
Lucas es un pirata,
Al que le persigue Sofía,
que va de policía.*

*Tengo muchos para elegir:
Robot, payaso o arlequín,
no me puedo decidir.
¡Todos me gustan a mí!
Tal vez si elijo
El traje popular,
guapo puedo quedar.*

(M. V.- Navarro/ F. Ruiz)

(A. Moral Santa-Olalla)

*Reyes y reinas,
Príncipes, princesas,
Damas y caballeros:
Bailarán,
Girarán,
Saltarán.
Y disfrutarán
En la fiesta,
Fiesta que alegre está.*

*Por enero o febrero
carnaval haremos.
Si no quieres disfrazarte
cierra las puertas.
Llega carnaval,
todos disfrutamos,
al cantar y bailar
Por la calle paseamos.*

(M. V. Navarro/ F. Ruiz)

(M. V. Navarro/ F. Ruiz)

*Con telas y un antifaz,
Me voy a hacer un disfraz,
Un gorro y una peluca,
Cualquier cosa me valdrá.
No sé de qué me voy a disfrazar,
Porque vale todo en carnaval.
De princesa o de pirata,
Campanilla o Peter Pan,
De araña o de mariposa
Con alas para volar.*

(I. Claudio)

19.- Adivinanzas (también pueden servir para las comparsas de la fiesta):

*¿Qué será que cuando llega,
con alegría sin par,
la gente se cubre el rostro,
luego se pone a bailar?*

(El carnaval)

20.- Trabalenguas (también para las comparsas de la fiesta):

*¿Disfraz para disfrazarse;
para disfrazarse disfraz?
¿Quién se disfrazará?
Si me lo pongo
Puedo cambiar,
Soy payaso, superman
Y muchas cosas más.*

¿QUÉ TE GUSTARÍA SER, BRIAN?

Jeanne Willis/ Mary Rees

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

Brian es un chico normal y corriente al que le gusta jugar. Toda su familia estipula sobre su futuro profesional y uno a uno, sin contar con la opinión de Brian, van decidiendo qué es lo que éste va a ser en función de las aficiones personales de cada uno.

Como es propio del Carnaval acudir con disfraces de profesiones, enlazaremos con el tema anterior y repasaremos, través de las actividades, la diversificación de trabajos y la importancia social que cada uno de ellos tiene; también indagaremos en los intereses y gustos de los propios niños. Todo ello con la utilización de recursos lingüísticos apropiados.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

41. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de los oficios y las profesiones
- Hipónimos e hiperónimos
- Derivación con el sufijo *-ista, -ico, -ín, -or*
- Expresiones alusivas a distintos oficios y profesiones
- Muletillas en el diálogo

42. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida al aspecto físico
- Adjetivación referida a estados de ánimo
- Acciones verbales referidas a actividades cotidianas humanas
- Acciones verbales a distintos oficios y profesiones

43. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Relativas*
- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales condicionales*

44. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- La descripción
- Adivinanzas
- El diálogo y la entrevista

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

¿Qué hay en la parte central de la portada? ¿Quién es? ¿Cómo se llamará? ¿Qué edad tiene? ¿Se parece a ti? ¿Por qué lleva esas plumas en la cabeza? ¿Qué lleva en la mano? ¿Qué ves en los dibujos que aparecen a su alrededor? ¿Quiénes usan los objetos que aparecen encerrados en los globos? ¿Por qué está todos esos dibujos a su alrededor encerrados como en globos? ¿Qué dibujos ves? ¿Tienes tú alguna de estas cosas? ¿Para qué sirven?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

1.- Fíjate en la primera pág. del cuento y describámosla: ¿qué está haciendo Brian? ¿Qué hay dentro de la piscina? ¿Qué ropa lleva? ¿Qué crees que va a hacer? Hay muchos juguetes alrededor, ¿a qué ha jugado? ¿Crees que ha pasado mucho tiempo jugando? ¿Por qué? ¿Estará de vacaciones? ¿Qué época del año será? ¿Dónde crees que está?

2.- Su mamá (pág. 2) dice que Brian quiere ser violinista. ¿Qué es un violinista? Además dice que quiere ser el mejor violinista del mundo como Yehudi Menuhin, ¿quién será? ¿Conoces a alguien que toque el violín? ¿Cómo suena? Hacemos con mímica como si lo tocáramos e imitamos su sonido. ¿Quién es ése que aparece en el globo? ¿Qué ropa lleva? ¿Qué lleva en la mano? ¿De dónde sale este pensamiento? ¿Crees que Brian opina lo mismo? (observa la expresión de su cara). Su mamá le compra un violín para que practique, ¿por qué hay un reloj en el suelo (pág. 3)? ¿Qué hace mientras tanto su mamá? ¿Qué es ese papel que hay delante de Brian y que éste mira cuando toca? ¿Crees que a Brian le está gustando esta idea de mamá? ¿Qué le ocurre a Brian cada vez que ensaya (pág. 4)? ¿Qué le ha ocurrido a la taza de mamá? ¿Por qué se ha caído? ¿Por qué abandonan la idea?

3.- Entonces a papá se le ocurre otra idea: Brian quiere ser un genio de la informática como él, ¿qué es esto? ¿A qué se dedican los genios de la informática? Fíjate en la ropa que lleva Brian en el globo que está encima de sus cabezas (pág. 5) ¿De dónde sale este pensamiento? ¿Qué dice Brian al respecto? ¿Está convencido? ¿Por qué? Su padre le dice que practique con el ordenador (pág. 6) pero a Brian no le salen bien las cosas, ¿por qué? ¿Qué significa que a Brian las instrucciones “le entraban por un oído y le salían por el otro”? ¿Por qué dice que el ordenador era “perverso”? ¿Tienes tú un ordenador en casa? ¿Es parecido al de Brian? ¿Lo utilizas? ¿Qué haces con él? Y en el cole, ¿qué hacéis con el ordenador? ¿Te ha enseñado alguien a manejar el ordenador? ¿Quién?

4.- ¿Qué está haciendo Brian (pág. 7)? ¿Por qué ha vuelto a su piscina? ¿Qué está haciendo su padre al fondo? Ahora viene su hermana y decide que Brian quiere ser un bailarín tan famoso como Nureyev. ¿Sabes quién es? ¿Conoces a alguien que baile? ¿Te gusta a ti bailar? ¿Qué bailes conoces? ¿Cuál de esos bailes es al que se refiere la

hermana de Brian? Observa la carita de Brian en el globo que hay en la parte de arriba de la pág. ¿por qué lleva las mismas zapatillas que su hermana? ¿Qué le pone ésta en las piernas? ¿Acaso es a su hermana a la que le gusta el baile? ¿Por qué tiene esa expresión? Fíjate ahora en la cara de su hermana (pág. 8); ¿qué crees que está pensando? ¿Qué hace el gato? ¿Qué ocurrió en la clase de baile (pág. 9)? En ella hay niños y niñas, ¿qué expresiones tienen en sus caras? ¿Ríen o están serios? ¿Crees que les gusta bailar? ¿Por qué Brian tiene una expresión distinta?

5.- Después de este incidente, el hermano lo interrumpe... ¿qué interrumpe (pág. 10)? ¿Está interrumpiendo su juego? Y decide que Brian quiere ser boxeador, ¿por qué llevaba puestos ya los guantes? Cuando vemos la cara de Brian en el globo, ¿tú dirías también que es eso lo que quiere ser? ¿Cómo se queda tras el ensayo (pág. 11)? ¿Por qué sonrío su hermano?

6.- ¿Dónde están los tíos de Brian (págs. 12 y 13)? ¿Qué le ponen en la cabeza? ¿Para qué? ¿Le gusta a Brian esta profesión? ¿Qué deciden que sea su sobrino? Y su tía, ¿qué sugiere (pág. 14)?

7.- A partir de aquí todo el mundo fuera de la familia opina (reparar las profesiones y los elementos característicos de cada una de ellas): Brian quiere ser... dice la veterinaria (pág. 15). No, quiere ser... dice el vendedor ambulante de cepillos (pág. 16). Todos saben lo que quiere ser Brian, pero... ¿por qué no habla Brian? ¿Se ha cansado de que no le dejen responder, de que no quieran conocer su opinión o “pasa” ya del tema? Y cuando habla, ¿qué dice (pág. 17)? ¿Qué va a buscar? ¿Por qué vuelve a ponerse sus plumas de indio y vuelve a conectar la manguera? ¿Qué hacen los mayores cuando Brian habla?

8.- Cuando Brian declara que quiere ser un niño, ¿qué quiere decir con esto? ¿Qué hacen los niños? Y tu, ¿qué haces? ¿Qué quiere decir que fue un niño genial? ¿Qué hay que hacer para ser un niño genial?

DESPUÉS DE LA LECTURA

9.- ¿Has pensado alguna vez qué quieres ser de mayor? ¿Qué has decidido? ¿Por qué? ¿Qué debes hacer para ser...? ¿Qué son tus papás? Vamos a realizar una lista y a hablar sobre todos estos trabajos y profesiones que habéis dicho, comentando en qué consiste y qué función tienen en nuestra vida. Podemos clasificarlos también en profesiones propias de nuestra ciudad, que cotidianamente podemos encontrarlos y aquellas otras que sabemos de su existencia pero que no hemos tenido ocasión de presenciar, por ejemplo, las rurales.

10.- Seguidamente se podrá hacer un juego de mimo. Elaboramos una baraja de cartas en donde estén escritas las distintas profesiones y repartimos: cada niño mirará la carta que le ha tocado y, mediante mimo, tratará de que sus compañeros adivinen la profesión a la que está imitando.

11.- ¿Sabes también qué otras profesiones tienen los miembros de tu familia? Podemos realizar un árbol genealógico con las profesiones que no hayan salido hasta el momento con abuelos (en ese caso sería interesante comentar algo si se da el caso de alguna profesión que se haya extinguido y por cuál ha sido sustituida), padres, tíos y, según los

casos, añadir algún otro miembro familiar al que los niños quieran incluir por mantener una relación especial con ellos, por ejemplo, un primo, con las profesiones que éstos tienen. Para ello, quizás sea conveniente una investigación previa por parte de los niños en sus casas, pues lo más probable es que no conozcan todos estos datos.

12.- ¿Qué pasaría si no existiesen los...? (Plantear distintas situaciones hipotéticas en las que no existiesen los bomberos, por ejemplo, o algunas de las profesiones trabajadas para que ellos inventen e imaginen qué cambios o en qué nos afectaría).

13.- Una vez que ya conocemos muchas profesiones, podemos hacer un juego en el que dijéramos las profesiones que más nos gusten y las que menos y el motivo:

- .- Me gustaría ser... porque...
- .- No me gustaría ser... porque...
- .- Preferiría ser... antes que... porque...
- .- (...)

14.- Esta actividad podía enlazarse con una segunda parte que consistiría en intentar imaginar qué hay que hacer para ser... por ejemplo astronauta o enfermera o cualquiera de los oficios o profesiones por los que ellos hayan manifestado interés. Seguramente alguien querrá ser maestra como su “seño”, ésta también será una ocasión para que la tutora explique en qué consiste su trabajo. Igualmente, podíamos aprovechar para que los niños repasaran las funciones de los distintos profesionales que trabajan en el Centro. Podemos también invitar a algún papá, mamá, abuelo, tío, etc para que explique a los niños su oficio y éstos tengan ocasión de hacerles preguntas.

15.- Inventar situaciones de emergencia y aprender a quién llamarías y qué diálogo entablarías con ellos:

- Si se sale el agua de la lavadora
- Si se prende fuego en casa
- Si se queda un niño encerrado por dentro de casa
- Si se estropea el ascensor
- Si se cae el muro del colegio
- Si se atasca el inodoro
- Si se estropea el teléfono
- Si se rompe la ropa que llevamos.

16.- Ahora vamos a descubrir cuántos profesionales intervienen en determinadas circunstancias de la vida:

- “Un hombre que tiene que ser operado” (por ejemplo, médico general, enfermera, recepcionista, oficinista, enfermera de planta, anestesista, operador, camillero, conductor de ambulancias, etc.)
- “Un delincuente que es detenido”
- Una carta o un paquete que no llegó a tiempo y es reclamado”

17.- Cuando sales del cole, por la tarde, ¿vas a algún taller en el Centro o acudes a algún otro sitio para realizar alguna actividad? ¿Te gusta ir o protestas cuando mamá te avisa

de que tienes que acudir? (En Melilla es habitual que los niños de esta edad acudan por las tardes a talleres organizados en los centros cuyo contenido puede variar: manualidades, teatro, gimnasia, baile,... o bien acudir a centros especializados para aprender inglés, practicar algún deporte, etc. Con ello me gustaría indagar sobre si los niños lo hacen por interés propio o ajeno, en este caso, el de los propios padres) Si no te gusta, ¿por qué vas? ¿Qué preferirías hacer en ese tiempo?

18.- Siguiendo en esta línea de reforzar la personalidad de los niños y de interesarnos por sus gustos, podíamos hacer que elaboraran una ficha personal con su foto, en la que deberían completar los siguientes ítems y formar un fichero con toda la clase (con dibujos y el nombre de la profesión escrito debajo):

- Mi comida favorita es...
- Mi color preferido es...
- El número que más me gusta es...
- El juego que más me gusta es...
- El personaje de los cuentos más simpático es...
- Me gusta el helado de...
- Mi animal preferido es...
- Mi deporte preferido es...
- La flor que más me gusta es...
- Lo que más me gusta de mi colegio ...

19.- Una variante en este juego sería comentar delante de todos las respuestas y, llegado el momento, tratar de adivinar de qué compañero estamos hablando sin decir su nombre. Sería una forma de conocernos mejor.

20.- Cuando la mamá de Brian dice que su hijo quiere ser (mostrar un dibujo con cada profesión) violinista, éste responde *sorprendido*, ¿qué significa esto? ¿Qué cara ponemos cuando estamos sorprendidos?; cuando su padre dice que será un genio de la informática, responde, poco *convencido*, ¿qué significa esto? ¿Qué cara se pone cuando se está poco convencido?; cuando su hermana dice que será bailarín, él, responde *asustado*, ¿qué es asustado? ¿Qué cara ponemos cuando estamos asustados? y, por fin, cuando su tío asegura que quiere ser hockey, responde, *incrédulo*, ¿qué significa esto? ¿Qué cara ponemos cuando estamos incrédulos ante algo?

21.- En estas situaciones, la respuesta de Brian se interrumpe: “¡Ah! ¿Sí?”, dice con su madre; “Bueno...” con su padre; “Pues...” con su hermana y “Yo no creo que...” con su tío. Vamos a imaginarnos cómo hubiera completado Brian estas distintas respuestas y qué motivos hubiera alegado en cada situación (entrevista).

EL HOMBRECILLO DE PAPEL

Fernando Alonso

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

Se trata de una historia muy imaginativa cuyo protagonista es un hombrecillo de papel de periódico creado por una niña cansada de todos sus juguetes. El hombrecillo cobra vida y adquiere autonomía. Trata entonces de hacer felices a los niños que tiene a su alrededor y busca la manera de hacerlo. Es un libro lleno de símbolos y de buenas intenciones.

A través del protagonista de este texto, un periódico, y la reacción de las personas ante sus noticias, trabajaremos los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión, principalmente). Nos permitirá así, no sólo hablar sobre el vocabulario relacionado con este tema, sino reflexionar sobre lo que acontece en el entorno, observando la función comunicativa del lenguaje desde el punto de vista de la información, con sus características y peculiaridades.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

45. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico
- Campo asociativo de las cosas, conceptos y palabras bonitas, alegres que a todos nos gustan
- Antónimos lexicales y morfológicos
- Sinónimos
- Hipónimos e hiperónimos
- Expresiones metafóricas que indican sentimientos

46. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a estados anímicos

47. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Interrogativas*
- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales finales*

48. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- La noticia
- Los títulos y los titulares

- El periódico y sus partes y secciones
- Los carteles informativos
- El cuento
- El tebeo y el cómic
- El guión para un programa de televisión o radio
- La entrevista televisiva
- Poesías
- Canciones
- Adivinanzas

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

¿Para qué servirá un hombre de papel? ¿Qué es un hombre de papel? ¿Puede ser un hombre de papel?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

1.- Una niña juega, ¿con qué (págs. 6-7-8)? Pero se cansa y coge un periódico, ¿para qué? Pero también se cansa, ¿qué hace entonces? (págs. 9-10-11-12-13-14-15) La niña del cuento juega con un periódico y decide convertirlo en algunas cosas distintas, como un sombrero de papel o un barco. ¿Qué podemos hacer con él?

2.- Al principio el hombrecillo de papel y los niños eran muy felices juntos, ¿qué hacían? ¿A qué jugaban? (págs. 16, 17, 18, 19, 20, 21) pero ¿qué pasó cuando se sentaron a descansar (págs. 22-23, 24-25, 26-27)? ¿Cómo eran sus historias? Contemos algunas. ¿Qué les pasó a los niños? (págs. 27-28)

3.- ¿Por qué entró en la lavandería (págs. 30-31)? ¿Qué había en ella (págs. 32-33)? ¿Qué le pasó después (págs. 34-35, 36-37)

4.- A pesar de todo, ¿cómo iba por la calle (págs. 38-39, 40-41)? ¿Por qué estaba tan contento si ya no tenía letras?

5.- ¿Cómo se sintió después (págs. 42-43)? ¿Por qué?

6.- Se fue al campo y... ¿qué le pasó (págs. 44-45, 46-47)? ¿Se sintió “lleno”? ¿Qué conoció? ¿De qué “se empapó”? Olores, flores, colores, pájaros, peces, palabras bonitas... ¿Por qué tuvo que irse al campo para encontrar todas esas cosas bonitas? ¿Por qué no las encontró en la ciudad? ¿Qué podrá ser ese “pájaro guardado en su bolsillo”? ¿Qué significa eso? ¿Qué les contó entonces a los niños (págs. 50-51)?

7.- ¿Con qué palabras hermosas pudo llenarse de nuevo el hombrecillo? Vamos a decir algunas. ¿Qué noticias buenas conoces tú?

8.- Fíjate en la expresión que mantiene durante toda la historia el hombrecillo salvo en las páginas 26-27, 28-29 y descríbelas, y explica el porqué de las mismas.

- 9.- ¿Qué ves en las fotos que aparecen en las páginas 23,24 y 25 y en las 52-53?
- 10.- ¿Qué significan esas nubes negras que aparecen en la pág. 26-27? ¿Y los dibujos de las págs. 54 y 55? ¿Qué te gustan más?
- 11.- ¿Sabes quién es el señor que aparece en la foto de la pág. 53? ¿Crees que es bonito escribir cuentos? ¿Por qué? ¿Te gustan? ¿Cuáles son tus favoritos?
- 12.- Fíjate en la penúltima página del cuento (pág. 56-57). ¿Crees que a la gente le gustó el cambio del hombrecillo de papel?
- 13.- Observa bien la última página del cuento, ¿en qué crees que piensa el hombrecillo? Trata de oralizar los pensamientos que pasan por su cabeza.

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

- 14.- Vamos a traer periódicos a clase. Después de leerlos, ojearlos, ¿qué otras cosas pueden hacerse con un periódico? Hagamos también un barco, una pajarita, un sombrero..., recortemos cada uno nuestro muñeco, ¿qué cuenta? (hacer esta actividad de uno en uno). Fíjate en esta poesía que nos cuenta qué puede hacerse con una hoja de papel de periódico:

*Con la mitad de un periódico
hice un barco de papel.
en la fuente de mi casa
le hice navegar muy bien.
mi hermana con su abanico,
sopla y sopla sobre él.
¡Buen viaje! ¡Muy buen viaje,
barquichuelo de papel!*

(Amado Nervo)

- 17.- ¿Conoces noticias que sean malas, tristes? ¿Por qué crees que el hombrecillo de papel sólo contaba cosas tristes? ¿Te gustan las noticias tristes? ¿Qué sientes cuando las ves o escuchas? Vamos a decir entre todos las razones por las que deberían producirse noticias tristes (por ejemplo las guerras)
- 18.- Cuando se empapó de cosas bonitas, ¿qué historias contó a los niños de flores, pájaros, peces,... (las inventamos). Vamos a contar ahora noticias alegres y las vamos anotando en la pizarra frente a las tristes.
- 19.- Juego de sinónimos y antónimos: busca palabras que signifiquen lo mismo y lo contrario que éstas que aparecen en el cuento (primero preguntaremos y definiremos qué son estas palabras): *aburrirse, contento, raro, guerra, catástrofe, miseria, nueva, hermosa, justo, libre, suave.*

20.- ¿Compran tus papás periódicos? ¿Sabes sus nombres? Apúntalos y tráelos al cole.

21.- Repartiremos periódicos entre los niños y entre todos deduciremos sus características (titulares en negrita y mayúscula, fechas, noticias en columnas, fotografías, etc.). Haremos una lista con todas ellas.

22.- Tal vez tengamos la idea del periódico como algo aburrido más propio de personas muy mayores y muy serias. Sin embargo, con un periódico podemos hacer mil cosas divertidas además de conocer lo que pasa en nuestra ciudad y hasta en el mundo entero. Valgan como sugerencias:

- a.- Recorta unas cuantas fotos, pégalas en el cuaderno y escribe un pie para cada una de ellas. Di si es una noticia buena o mala.
- b.- Descubre varios productos que aparezcan en la publicidad.
- c.- Anota la fecha, el nombre del periódico, el precio y la ciudad donde se edita.
- d.- ¿Qué tiempo hará mañana?
- e.- Elige una foto y descríbela.
- f.- Vamos a decir tres titulares que nos gustaría leer por ser noticias buenas.
- g.- Ahora vamos a decir tres titulares que jamás nos gustaría leer en el periódico y los tachamos.

23.- ¿Os imagináis que el cuento de Caperucita y el Lobo hubiera ocurrido de verdad? (o cualquier otro cuento que nos interese o que más guste a los niños) (Como maestras y guías no debemos olvidar las seis preguntas claves de cualquier noticia de periódico: ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo?) ¿Habría salido en el periódico? ¿Cómo sería el titular? ¿Cómo lo contaríamos? Nos vamos a convertir en periodistas y, ya que sabemos más o menos de qué va la historia, redactaremos (de forma oral o escrita) esa espectacular noticia, no sin antes pensar en un imaginativo titular.

(ejemplo para las maestras)

REDADA LOBEZNA

El pasado martes, en el barrio de El Bosque, fue capturado un lobo feroz por miembros de la policía, después de haber asustado sin compasión a la abuela de Caperucita. Los hechos ocurrieron cuando la niña llevó un pastel a su abuelita y un lobo quiso comérsela haciéndose pasar por la anciana. Un coche patrulla que pasaba en esos momentos se percató de lo que estaba ocurriendo e inició una accidentada persecución para capturar al lobo. En un control de turrónes, el salvaje animal fue identificado y detenido.

24.- Ahora nos fijaremos en las fotos que acompañan a las noticias. Los niños deberán “inventar” cuál es esa noticia observando dichas fotos.

25.- Realizar un mural en donde se secuencie, a través de dibujos acompañados de pequeñas leyendas, los pasos que da una noticia desde que se produce hasta que se lee en el periódico, incluyendo las profesiones que ayudan a ello. ¿Qué ocurriría si no existiesen los periódicos? ¿Cómo nos informaríamos de las noticias que ocurren en el mundo?

26.- En un periódico hay distintas secciones: de información, de opinión, de anuncios, etc. Las descubrimos entre todos con la ayuda de la maestra.

27.- Durante el tiempo que dure el trabajo con este cuento, al final de cada jornada, reflexionaremos sobre alguna noticia que haya sucedido en el colegio (por ejemplo el cumpleaños de algún niño). Después de hablar de ella, cada día se encargará un equipo de plasmarla como se le ocurra (dibujándola o escribiéndola de modo simbólico o con un titular). Estas noticias se irán guardando en una carpeta; al final se realizará un periódico en el que habrá participado toda la clase.

28.- Hay otras formas de comunicar cosas a un público, por ejemplo carteles (“prohibido fumar”, “servicios de señora”, etiquetas...), señales de tráfico, etc. ¿Cuáles conoces tú?

29.-¿Compras tebeos? ¿Dónde? ¿Qué compran mamá o papá en el quiosco? Escenificar en clase cómo sería una situación en la que se compra un tebeo o un periódico en un quiosco.

30.- ¿Qué historias cuenta la televisión? ¿Son parecidas a las que contaba al principio el hombrecillo de papel? ¿Son también de guerras? ¿Son también de miserias? ¿Cuenta la tv. a veces historias de flores, de peces...? ¿Cuenta historias de niños? ¿Cuáles? ¿Cómo hubiera contado las historias que contó el hombrecillo a los niños? ¿De qué imágenes las hubiera acompañado?

31.- ¿Ves mucho la televisión? ¿Cuándo? ¿Cuántas tenéis en casa? ¿Tienes alguna en tu cuarto? ¿Conoces cuáles son los programas infantiles y cuáles los no infantiles? Di ejemplos. ¿Qué día o días televisan tu programa favorito? ¿Cuándo crees tú que no se debe ver un programa de televisión? ¿Cómo debe verse la televisión (a cierta distancia, junto a un adulto, etc.?)¿Has ido alguna vez a un programa de televisión (en Melilla hay un programa infantil en el que pueden acudir niños)? ¿Qué pasó? ¿Y al cine o al teatro has ido alguna vez? ¿Cómo debe uno comportarse en estos lugares públicos?

32.- Escenificamos el programa de televisión que más nos guste.

33.- ¿Cuál es nuestro personaje preferido? Vamos a hacerle una entrevista a través de la radio (los oyentes no lo ven). (También podemos hacérsela al hombrecito de papel). Preparémosla. Una vez elegido el personaje lo presentamos, lo saludamos y le preguntamos ¿qué? Tendremos que plantearnos qué queremos saber de él y cómo se lo preguntaremos (trabajamos así las oraciones condicionales e interrogativas: *si quiero saber esto debo preguntarle: ¿qué...?*)

34.- Hablamos sobre la publicidad, en especial de los anuncios de juguetes. ¿Os gustan? ¿Por qué? ¿Os han defraudado alguna vez? ¿Por qué?

35.- Hacemos una relación con las profesiones que trabajan en los medios de comunicación: publicistas, cámaras, periodistas, locutores..., ¿de qué se encargarán?

36.- La maestra dirá una palabra relacionada con los medios de comunicación trabajados y los niños tendrán que decir otras palabras con las que las asocien. Por

Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica

ejemplo: periódico- noticias; periodista-redacción; leer- escribir; anuncios- cartelera, radio- micrófono,...

37.- Adivina adivinanza:

*Yo no te veo
pero tú me ves
te divertirás conmigo
cuando en casa estés.*

(La televisión)

*Quiero retratarme
y no sé dónde ir.
Si tú lo sabes,
¿me lo puedes decir?*

(El fotógrafo)

38.- Ponemos música a las siguientes poesías (podemos hacer una selección):

(Con música de rap)

*Yo tengo una radio,
que suena muy bien,
pero la tele
yo quiero ver;*

(Con música de rock)

*A mí me divierten
los dibujos también,
mi papá el periódico
quiere leer.*

**Un día fui a la televisión
y me divertí un montón.
Había directores y presentadores,
muchas cámaras y ¡acción!**
(A. Moral Santa-Olalla)

(Adecuar alguna canción pop famosa, por ej. *Ave María* de Bisbal)

*Un mono, porque sabía,
le escribía una poesía
en un plátano a su novia.
¿No es una gran historia?*

*Reporteros, periodistas
y fotógrafos artistas
lo mostraron en la tele,
periódicos y revistas.*

*Todo el mundo se enteró.
Tanta bulla y entrevistas...
Y al mono ¿qué le pasó?
Que de escribir, se olvidó.*

UN BESO PARA OSITO

Else Holmelund Minarik/ Maurice Sendak

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

Con este texto se manifiesta la necesidad que tenemos de comunicarnos con los familiares o amigos, tanto los que están cerca como los que están lejos. Gracias a la circunstancia que se nos presenta (la historia de un osito que envía un dibujo a su abuela y ésta le manda un beso), se nos da pie para trabajar los medios de comunicación personales (la carta, el telegrama, el teléfono, principalmente) así como algunas de sus fórmulas establecidas, su contenido. Del mismo modo, trabajaremos las formas expresivas del cariño (diferentes en algunas culturas), las distintas connotaciones de los besos, los diferentes contextos, etc.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

49. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de los medios de comunicación
- Campo léxico de los medios de transporte
- Campos asociativos con el núcleo FIESTA
- Expresiones de cariño en distintas culturas y en distintos contextos.
- Expresiones tipificadas de cariño
- Hipónimos e hiperónimos
- Rimas en consonante y asonante.

50. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a estados de ánimo
- Acciones verbales referidas a la comunicación.
- Acciones verbales que expresan sentimientos y emociones.

51. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Yuxtapuestas*
- *Temporales*
- *Causales*
- *Finales*
- *Modales*
- *Condicionales*

52. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- La carta, el telegrama y el SMS
- El diálogo y la conversación en situaciones telefónicas
- Adivinanzas y juegos de palabras
- Canciones y producción de las mismas
- Intertextualidad con obras literarias
- Poesías

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

¿Qué crees que significa este título “Un beso para osito”? ¿A quién querrá dárselo?
¿Cuál será el motivo? ¿Cómo darán los ositos los besos?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

1.- A Osito le gusta pintar, ¿y a ti? Un día hace un cuadro que “le encanta”, ¿cómo es? (págs.6-7) Y por ello –porque **le encanta** - decide que sea para su abuela. ¿Con quién se lo envía? ¿Cómo lo hace? (págs. 8-9) Fíjate en la reacción de la abuela cuando lo ve (p. 11) ¿Fue feliz la abuela con el dibujo de Osito? ¿Cómo lo sabes? (con el comentario de esta ilustración, trataremos de que el niño exprese con el gesto distintas situaciones afectivas o estados de ánimo) Fíjate bien en el dibujo de Osito, ¿era realmente bonito? Pero a él *le encanta* ¿Crees que a todos nos gustan las mismas cosas siempre? ¿Por qué? (trabajar la idea de que no a todos nos gustan las mismas cosas, por ejemplo los colores, las comidas, etc.)¿Crees que osito le está gastando una broma? ¿Has gastado tú una broma alguna vez? Entonces... ¿por qué se pone tan contenta si el dibujo no era bonito? ¿Le has hecho un dibujito alguna vez a alguien (a tu mamá, a tu abuela, etc.)? ¿Y a alguien que estuviera lejos? ¿Cómo se lo hiciste llegar? ¿Qué le envía la abuela? ¿Con quién? ¿Está dispuesta la gallina? ¿Qué le ocurre?

2.- Cuando gallina es la única que da el recado, el dibujo llega a tiempo a la abuela, pero en el momento en que intervienen más mensajeros, comienzan los obstáculos. ¿Por qué se van deteniendo en el camino? ¿Por qué Gallina traspasa el beso a Rana? ¿Por qué ésta lo hace a Gato? ¿Por qué crees que Gato no acude a la primera llamada que le hace rana (p. 15)? ¿Por qué pone esa cara y aparece distraído (p. 14, 15,16)? ¿Qué le ocurre a Mufo cuando lleva el beso? ¿Qué hacen Mufo y Mufi con el beso? Pero aparece Gallina... ¿quién recupera el beso y se lo da finalmente a Osito? ¿Es que sólo se lo toma en serio gallina? ¿Será porque lo hace “con mucho gusto”?

3.- ¿Por qué se divierte osito cuando Mufo y Mufi están besándose (p. 23)? ¿Por qué lo hacen? ¿Qué ocurre entre ellos?

4.- ¿Por qué gallina ya no quiere volver a hacer de recadera? ¿Mandas tú siempre los besos o los recados de esta manera? ¿Cómo podríamos hacerlo para asegurarnos que llegan bien?

5.- Mufi y Mufo deciden casarse, ¿cómo crees que han anunciado su boda? Fíjate bien en la ilustración de la pág. 30. A veces la seño también escribe notas o carteles para informar a los papás de algo y nosotros somos los mensajeros. ¿Recuerdas alguna ocasión?

6.- ¿Cómo se ha arreglado Mufi para la ceremonia? ¿Y Mufo (pág. 33)? ¿Qué amigos estuvieron? Observa qué elegantes se han vestido para la ocasión todos los invitados (p. 32-33) ?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

7.- Cuando osito le pide el favor de entregar un dibujo para su abuela a gallina, ésta lo hace “con mucho gusto”, Rana dice: “de acuerdo”, a Gato le cuesta un poco más. A Mufo “le encanta” llevar el beso. Cuando te encomiendan un recado, ¿lo tomas en serio y tratas de hacerlo *con mucho gusto, a regañadientes, porque no te queda otro remedio, protestando...* (trabajar estas expresiones) ¿Te gusta cumplir los recados o te entretienes en el camino también (por ej. Cuando mamá te pide algo en casa o la seño te envía a otra clase a por algo? ¿Es importante cumplir con lo que te encargan? ¿Qué hubieras dicho tú si alguien te manda hacer un recado? Imagina que conoces a un niño maleducado, poco amable o caprichoso que no quiere hacer nunca un recado, ¿qué respondería (“no quiero”, “no me da la gana”, “voy si me compras algo”)

8.- Ahora imagina qué cara pondríamos con cada una de las respuestas anteriores: cuando somos amables, cuando somos descorteses, cuando estamos tristes, cuando estamos contentos, cuando estamos enfadados,... Además de responder mal o bien, ¿qué hacemos (nos encerramos en nuestro cuarto, nos escondemos, damos la espalda, nos hacemos los “sordos”, nos reímos,...)?

9.- ¿Cómo expresamos el cariño a otra persona, por ejemplo a mamá, al abuelo, a un amiguito, a nuestro hermano,... (damos besos, abrazos, caricias,...)? Hablamos también de las distintas formas de expresar este cariño en diferentes culturas, por ejemplo en la cultura bereber es costumbre besar a los mayores en la frente o en la mano (sobre todo a los abuelos o a aquellos que tienen gracia divina) y entre conocidos o familiares es habitual dar tres besos en vez de dos en ambas mejillas. Los esquimales se besan frotando las narices. Y los animales, ¿cómo besan (por ejemplo los perritos lamiéndonos)?

10.- ¿Cómo te besa a ti mamá? ¿Y cómo se besan papá y mamá? Hay besos de cariño, de amor, besos seguidos, por ejemplo cuando mamá te besa varias veces en la cara sin despegar los labios de ti; hay también besos con ruido, besos sin ruido, besos de “culito de pollo” (besos en los que ponemos los labios en forma prominente), besos de “pez” (con los labios apretados y hacia fuera), besos en la mano (tipo Versalles),... ¿qué significará la expresión: “beso sus pies, señora”? ¿Y “besar por donde pisa o pasa”?

11.- Osito envía su dibujo a la abuela a través de Gallina, nosotros podemos enviarnos cosas y también recados a través de otras personas (por ejemplo regalos, mensajes,...) pero también podemos utilizar otros métodos como una carta; cuando queremos contar o decir algo se hace llegar a través de Correos. ¿Sabes cómo se llama la persona que recoge y entrega las cartas? ¿Cuáles son los pasos que hay que realizar? ¿Has escrito una carta alguna vez? Por ejemplo, cuando le escribes a los RRMM, ¿qué sueles hacer? Vamos a realizar un mural en donde se indique qué es lo que hay que hacer, tanto con dibujos como con instrucciones: escribir la carta: poner la fecha, encabezamiento, cómo empezar, cómo terminar, etc., meterla en un sobre, poner la dirección de destino y el remitente, pegar un sello, echarla en un buzón,... Y luego, ¿sabes cómo te llega a ti? Lo explicamos en otro mural: los empleados de Correos clasifican las cartas, el cartero las reparte y tú la recoges en tu buzón.

13.- Ahora jugamos al “correo para mi amigo secreto”. Escribimos una carta a un compañero de clase pero no ponemos el remite, sólo los datos del destinatario. Un niño hará de cartero y repartirá. Cada niño deberá salir al centro del aula y desvelar quién cree que es su remitente secreto. Si ha adivinado, el remitente le dará un abrazo.

14.- Las cartas sirven para muchas cosas, por ejemplo:

.- A una abuela le gustaba contar cómo le mandaba cartas minúsculas escondidas en el dobladillo de los pantalones a su marido cuando estaba preso en la cárcel en la guerra civil. Le contaba cosas de sus hijos y de cómo les iba la vida para que supiera de su familia.

.- Hay un libro de Julio Verne titulado *Miguel Strofoff, el correo del zar* en el que se cuenta la historia de este valiente personaje que consiguió atravesar más de cinco mil kilómetros de un territorio desolado, invadido por los tártaros, para llevar una carta del zar a la ciudad de Irkutsk.

.- Cualquier circunstancia puede ser motivo para escribir un mensaje a personas reales o imaginarias, cercanas o lejanas, amigas o enemigas, etc. No habrá más que pensar en un remitente, un destinatario y en qué queremos contar. Valgan como sugerencias:

a.- El rey de España a su hijo Felipe con motivo de la boda de éste.

b.- Un escarabajo herido por el pisotón de una vaca a la asociación protectora de animales.

c.- Una carta al alcalde de nuestra ciudad en la que le solicitemos el arreglo del colegio o cualquier otra cosa que necesitemos.

d.- Enviar un mensaje por e-mail a un amigo que está en otra ciudad.

15.- ¿Qué otro medio hay para ponernos en contacto con las personas? Efectivamente: el teléfono: jugamos a hacer llamadas telefónicas a diferentes personas. ¿Con quién podemos hablar? ¿Con quién habla mamá o papá? Por ejemplo, al supermercado, a un familiar, a un amigo, a una tienda de ropa, etc. Hacemos un teléfono con dos botes de yogur y una cuerda y nos telefoneamos. ¿Cómo se inicia una conversación de teléfono? Por teléfono es importante dar la información adecuada y comunicarse con personas que viven lejos. Vamos a escenificar situaciones:

.- Osito llama a Mufo para preguntarle detalles de la boda.

.- La mamá de Osito llama a su Srta. Porque no puede ir a la escuela.

.- La abuela llama a Osito pero se equivoca al marcar el número de teléfono.

.- (...)

16.- El teléfono no sólo sirve para comunicarte con las personas que conoces, sino también para emergencias (ambulancia, bomberos, policía, etc.). ¿Sabes si mamá o papá han tenido que utilizar el teléfono para un caso así? ¿Qué ocurrió?

17.- ¿Qué pasaría si...?

- .- No hubiera teléfono
- .- No escribiéramos cartas
- .- El destinatario de nuestra carta no supiera leer.
- .- El cartero de nuestro barrio se pusiera enfermo y no repartiera las cartas
- .- Nuestro teléfono se estropeará
- .- El cartero se equivocara y enviara la carta a otro destinatario.
- .- ...

18.- ¿Sabéis cómo se comunicaban las personas antiguamente (palomas mensajeras, señales de humo, gritos de montaña a montaña (Canarias)...)? ¿Habéis visto alguna vez una aunque haya sido en televisión? Y ahora., ¿qué otros medios conoces (telegrama, internet,...)?

19.- Cuando escribimos un telegrama, éste contiene menos palabras que una carta porque cada una de ellas cuesta dinero. Imaginad que es nuestro cumpleaños y queremos invitar a un primo que está en otra ciudad:

- .- Escribimos la invitación por carta.
- .- Escribimos la invitación a través de un telegrama
- .- Lo invitamos por teléfono.
- .- Lo invitamos por e-mail
- .- Le mandamos una invitación comprada y la rellenamos.

20.- Cuando Mufi y Mufo deciden casarse hacen una lista de invitados. Nosotros vamos a preparar una fiesta en clase, hagamos la lista de invitados, de lo que hay que preparar (comida, bebida, adornos, juegos, etc.) y de quién se va a encargar de cada cosa, siempre que lo haga “con mucho gusto”.

21.- Vamos a jugar a ser mensajeros o a transmitir mensajes. Hacemos un corro y nos sentamos todos muy cerquita unos de otros. Como todos somos amiguitos y nos queremos, vamos a pasarnos un beso, luego un abrazo, luego una caricia y luego nuestro cariño, ¿cómo lo hacemos (por ejemplo, con las manos extraemos el cariño del corazón y se los damos al compañero quien a su vez lo introducirá en el suyo y así sucesivamente)? Seguimos en el corro: la seño da un recado en la oreja al niño que está colocado a su derecha, éste lo transmite al de su lado y así sucesivamente hasta que llega nuevamente a la seño. ¿Cómo ha llegado? ¿Qué ha pasado?

22.- Jugamos a rimar con el vocabulario propio de la unidad:

- Paquete-----juguete

- Cartero----- portero
- Carta----- carpa.
- ...

23.- Poesías (en estas poesías aparecen diálogos; hemos de escenificarlos entre dos niños y para las cortitas toda la clase en dos grupos):

*Uno, dos, tres
otra vez
los palos del telégrafo
junto a mi tren.
Uno, dos, tres,
uno, dos, tres.
¡Cómo me gusta irme
para volver!
Telegramas azules
pondré después.
He llegado. – Ya vuelvo.
Te vengo a ver.
No me esperes. – Mañana
te abrazaré.
Uno, dos, tres,
los palos del telégrafo
junto a mi tren.*

(Celia Viñas)

*¡Ring, ring!
- Dígame
- Soy tu amigo.
¿me oyes bien?
- Ya lo creo,
cuéntame,
que yo aquí
te escucharé.
- No hagas ruido,
escucha bien
y un secreto
te diré.
Habla claro
tú también.
Dime pronto
lo que es.
- Que el teléfono
tal cual es
lo inventó el gran
Mister Bell.*

(E. Hernández)

*¡Ring, ring!
Dígame.
-Hola, Cleo, te espero a las tres.
-¿Dónde estás?
-Lejos, lejos, aunque cerca me
puedes escuchar.*

(M. V. Navarro/ F. Ruiz)

25.- Adivina, adivinanza:

*Habla y no tiene boca,
corre y no tiene pies,
vuela y no tiene alas.
¿Qué cosiquilla es?*

(La carta)

*Cuando llamo
tú me coges,
Yo dejo de sonar
para que tú y tu amigo
podáis tranquilos hablar.*

(El teléfono)

*La traen en la cartera,
cuenta cosas sin hablar,
siempre llega de lejos
y se debe contestar.*

(La carta)

*Llevo secretos a voces
corriendo por esos mundos,
y sin que nadie los oiga
los doy en unos segundos.*

(El teléfono)

*Soy blanco como la leche
y fino como la seda;
mi padre fue un duro árbol
y conmigo están muy llenas
de cartas las carterías,
de libros las bibliotecas.*

(El papel)

26.- Juegos de palabras:

*Los días pasan despacio,
no se cansan de pasar,
la carta llena de letras
no ha llegado a su lugar.*

(M. Romero).

27.- Añadir a esta canción alguna otra estrofa:

*Una carta muy larga
hoy voy a escribir,
a mi amigo/a del alma
le pienso decir:*

*Le diré que en verano
podremos jugar con los cubos y palas
a la orilla del mar.*

*Una carta muy larga
hoy voy a escribir,
a mi amigo/ a del alma
le pienso decir.*

(E. y J. Sanjuán)

MAUSITO

Lolo Rico, L. / Sánchez, J.R.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

Mausito es un animalillo que acaba de nacer y necesita descubrir quién es. Este problema de autoidentificación y de autoconocimiento de sí mismo lo irá resolviendo a medida que se encuentre con otros animales del bosque y se compare a ellos.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

3. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de animales parecidos a Mausito
- Campo léxico de las viviendas humanas y de las de animales
- Campo asociativo de las habilidades del ser humano
- Campo asociativo de la alimentación de seres extraños
- Hipónimos e hiperónimos
- Derivación
- Composición
- Parasíntesis
- Expresiones con elementos irreales
- Símbolos
- Fórmulas y expresiones de cortesía

4. *Morfológicos:*

- Nombres propios inventados
- Adjetivación referida a las cualidades
- Adverbios de modo, de tiempo y locuciones adverbiales
- Acciones verbales cotidianas de una jornada habitual

3. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Interrogativas*
- *Yuxtapuestas*
- *Sustantivas*
- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales de lugar*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales modales*
- *Adverbiales condicionales*

5. *Pragmáticos y tipología textual:*

- Descripción
- Narración de un día en el bosque
- El diálogo

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

- ¿Dónde naciste tú?
- ¿Sabes si eres niño o niña? ¿A qué especie perteneces?
- ¿Qué habilidades tiene tu especie?
- ¿Cómo es tu cuerpo? ¿Se parece al de los demás de tu especie?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

- 1.- ¿Dónde vivía Mausito? (pág. 1-2)
- 2.- ¿Qué cosas descubrió nada más salir del árbol? (p. 3-4)
- 3.- ¿Cómo era el aspecto de esas cosas?
- 4.- ¿Por qué Mausito no era una mariposa? (p. 7-8)
- 5.- ¿Qué comía la ardilla del cuento? ¿Y los demás animales que aparecen? ¿Y Mausito? ¿Y tú? (p. 11-12)
- 6.- ¿Por qué Mausito no era una ardilla? (p. 11-12)
- 7.- ¿Por qué no era un oso? (p. 15-16)
- 8.- ¿Por qué no era un lagarto? (p.17-18)
- 9.- ¿Qué o quién era en realidad? (19-20)
- 10.- ¿Por qué crees que se llama Mausito?
- 11.- ¿Te parece bien el final del cuento?
- 12.- ¿Crees que todos pueden ser amigos a pesar de ser tan diferentes?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

- 13.- Cuando te miras al espejo, ¿cómo te ves?
- 14.- ¿Eres también tú diferente a tus amigos? (costumbres, formas de ser, rasgos físicos,...) ?
- 15.- Al final del cuento Mausito ya puede responder a las preguntas que se cuestionaba al principio del mismo, ¿cuáles son?

- 16.- Pregúntate a ti mismo: ¿Quién soy yo? ¿Cómo soy yo? ¿Dónde estoy yo?
- 17.- Cuando Mausito se despierta abre los ojos, se despereza y busca la luz. Y tú, ¿te despiertas solo o te despiertan? ¿Qué haces entonces? (secuenciación de escenas de una jornada habitual y una festiva con la utilización de conectores temporales *después de, a continuación ...*)
- 18.- Mausito no podía volar como la mariposa. Si tú pudieras volar, ¿qué cosas podrías hacer?
- 19.- Mausito se cansa y suda mucho cuando va tras la ardilla. Describe situaciones en las que tú también te cansas y sudas.
- 20.- En un principio, Mausito no podía seguir a la mariposa ni a la ardilla, ¿por qué crees que luego sí pudo?
- 21.- ¿Conoces algún animal que se llame Mausito? Inventa nombres de animales y explica sus costumbres a tenor de este nombre inventado.
- 22.- ¿Qué significa “dar vueltas a los pensamientos” y “estirar los pensamientos como si fueran de chicle”?
- 23.- Imagina que te has perdido en un bosque y estás solo; tienes que buscar comida y un lugar donde refugiarte, ¿qué harías?
- 24.- En los diálogos que mantiene Mausito con los animales que encuentra en el camino, olvida las fórmulas de los saludos, las de pedir favores y las de dar las gracias. Modifica tales diálogos introduciéndolas.
- 25.- Describe a los animales que aparecen en el cuento, incluido Mausito y añade dos que se parezcan a cada uno de ellos.
- 26.- Mausito vivía dentro de un tronco de árbol, ¿cómo crees que sería su hogar? Y los demás animales, ¿dónde viven? Descríbenos tu casa. ¿Se parece a las de tus amigos o a las de otros miembros de tu familia?
- 27.- Cada casa recibe un nombre según sus características. ¿Cuáles conoces tú?
- 28.- ¿Cómo crees que va a ser la convivencia a partir de ahora entre el protagonista y los demás personajes del cuento? Narrad entre todos alguna escena con ellos.
- 29.- ¿Crees que serías capaz de vivir solo, absolutamente solo? ¿Por qué crees que necesitamos a los demás (familia, amigos, etc.) para poder vivir?
- 30.- Jugar por parejas a que uno de los niños realice a su pareja una pregunta, y viceversa, sobre sus propias características.
- 31.- Dar frases afirmativas alusivas al contenido del cuento para que los niños las conviertan en negativas, ej. Mausito podía volar/ Mausito no podía volar.

Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica

EL GRÚFALO

Donaldson, J. / Sheffer, A.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

El libro que vamos a trabajar tiene como protagonistas a los animales de la selva: un zorro, un búho, una serpiente, un ratón y un grúfalo (nombre inventado que personifica al más temido, fuerte y fiero de los animales). El mensaje de la historia se basa en que la fuerza y la violencia no son armas útiles ante el peligro sino la inteligencia y la astucia, como las del pequeño ratón que, haciendo uso de ellas, es capaz de sortear todos los obstáculos.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

5. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de los animales fieros y de los animales mansos
- Campo asociativo en torno al núcleo *grúfalo*
- Campo asociativo en torno a los núcleos *almorzar, merendar, tapear, cenar, desayunar.*
- Antónimos lexicales y morfológicos
- Sinónimos
- Hipónimos e hiperónimos
- Derivación
- Composición
- Parasíntesis
- Expresiones coloquiales
- Expresiones y fórmulas de saludo
- Rimas y pareados

6. *Morfológicos:*

- Nombres propios
- Adjetivación referida a las características físicas de los animales
- Acciones verbales referidas al mundo animal
- Acciones verbales referidas a los ruidos que utilizan los animales para comunicarse
- Acciones verbales referidas a la alimentación

3. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Sustantivas*
- *Relativas*
- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*

- *Adverbiales finales*
- *Adverbiales modales*
- *Adverbiales condicionales*

6. *Pragmáticos y tipología textual:*

- Descripción
- El menú
- Guión escénico
- El título
- Adivinanzas
- Trabalenguas
- Intertextualidad con otros cuentos

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

.- ¿Qué será un Grúfalo? ¿A qué se parecerá? ¿Qué sabrá hacer? ¿Qué hará en este cuento?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

- 1.- ¿Por qué tenían todos los animales tanto interés en invitar a comer al ratón?
- 2.- ¿Por qué crees que el ratón les dice al zorro, al búho y a la serpiente que al grúfalo le gustan las ancas de zorro, el búho con cremita y la serpiente en estofado?
- 3.- ¿Por qué decía el ratón siempre que estos animales eran bobos?
- 4.- ¿Por qué se asustaban los animales cuando veían al ratón?
- 5.- ¿Por qué piensas que los animales creían que el grúfalo podía devorarlos ?
- 6.- ¿Qué es un grúfalo? ¿Has visto uno alguna vez?
- 7.- Vamos a pensar en otros animales que pueden parecerse en algo al grúfalo:
 - .- El grúfalo tiene colmillos enormes como...
 - .- El grúfalo tiene afiladas garras como...
 - .- El grúfalo tiene dientes que rompen y desgarran como...
 - .- El grúfalo tiene rodillas huesudas como...
 - .- El grúfalo tiene dedos fieros y morenos como...
 - .- El grúfalo destila venenos como...
 - .- El grúfalo tiene ojos color naranja como...
 - .- El grúfalo tiene la lengua negra y alargada como...
 - .- El grúfalo tiene el lomo tapizado de feas púas moradas como...
- 8.- ¿Para qué pueden servir los colmillos enormes del grúfalo? ¿Y las afiladas garras? ¿Y los dientes que rompen y desgarran? ¿Y las rodillas huesudas? ¿Y los dedos fieros y morenos? ¿Y la verruga con venenos? ¿Y los ojos color naranja? ¿Y la lengua negra y alargada? ¿Y el lomo tapizado de púas moradas?

9.- Piensa en otras utilidades menos violentas que pueden tener todas estas características del grufalo, por ej. Las garras afiladas sirven también para rascarse mejor, excavar en la tierra, hacer rayas finas en la arena, etc.

10.- ¿Por qué los ojos del grufalo eran naranja? ¿Y la lengua negra? ¿Y las púas moradas?

11.- ¿Sabría nadar o volar el grufalo? ¿Por qué?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

12.- Piensa en un animal muy fiero de la selva, por ej. un león y en otro muy manso, por ej. un pájaro y descríbelos (según las pautas seguidas en el caso del grufalo en el cuento)

13.- ¿Conoces cómo se comunican los animales?

- .- La serpiente sisea
- .- El búho ulula
- .- El perro...
- .- El gato...
- .- El lobo...
- .- El león...

.-...
Imítalos.

14.- Mostramos, mediante dibujos extraídos del cuento, partes del grufalo a los niños y les preguntamos de cuál se trata y que nos hablen de ella

15.- ¿Qué hubiera pasado si...

- .- el zorro no se hubiera creído que existía el grufalo?
- .- el búho no se hubiera creído que existía el grufalo?
- .- la serpiente no se hubiera creído que existía el grufalo?
- .- el grufalo no se hubiera asustado del ratón?

16.- ¿Cuál es tu plato favorito? ¿Y tu postre? ¿En qué consisten? ¿Sabes cómo se elaboran?

17.- Vamos a escribir el menú favorito del grufalo: la serpiente en estofado, el, el búho a la cremita y las ancas de zorro. ¿Cuáles serían sus ingredientes? ¿Y su elaboración?

18.- Escenificar el cuento: reparto de los papeles.

19.- Elaboramos un álbum: deberemos intercambiar los cromos entre nosotros hasta completarlo (recortado y coloreado)

- En la primera página aparecerán los personajes del cuento
- En la segunda la escena en la que conversan el zorro y el ratón
- En la tercera la escena en la que conversan el búho y el ratón
- En la cuarta la escena en la que conversan la serpiente y el ratón
- En la quinta la escena en la que conversan el grufalo y el ratón
- En la sexta cuando ambos pasean y finalmente el grufalo huye
- En la séptima, elementos propios del cuento (partes del grufalo, el bosque, etc.)

20.- Un "grufalo" es una palabra inventada. Vamos a inventarnos nombres de animales. Lo haremos con la primera sílaba de dos nombres (por ej. de gato + perro = gape; de ratón + lobo = ralo) y los definiremos y caracterizaremos.

21.- Si te encontraras un grufalo en el bosque, ¿cómo conseguirías librarte de él?

22.- ¿Qué significan estas expresiones que aparecen en el cuento dichas por el ratón: "Cómo mola", "voy a darme un atracón", "es una trola", "qué morro", "estar de rechupete"? ¿Serías capaz de expresarlas de otra forma?

23.- ¿Qué es "largarse" de un sitio?

24.- ¿Has dicho alguna de estas expresiones alguna vez? ¿Cuándo?

25.- El cuento comienza con esta frase: "Por el bosque muy orondo se paseaba este ratón, ¿qué significa?

26.- Di expresiones que indiquen lo contrario de:

- "Muy amable eres zorro"
- "Quisiera verlo enfadado"
- "Tiene colmillos enormes"
- "Tiene afiladas garras"
-

27.- Cuando los tres animales ven al ratón, coinciden en un mismo pensamiento: "voy a darme un atracón" pero el zorro le invita a almorzar, el búho a merendar y la serpiente a tapear. ¿Sabes qué querían en realidad almorzar, merendar y tapear?

28.- Busca alimentos que se pueden almorzar, merendar y tapear. ¿A qué horas del día se hacen estas comidas?

29.- El ratón nunca se enfada y a cada animal lo alaba así: "muy amable eres zorro, muy gentil eres búho y muy cortés eres serpiente". ¿Qué significa? Para hablar con alguien y ser gentil, amable y cortés, ¿qué debemos decir? Cambia estas expresiones por otras que signifiquen lo mismo. Ahora que signifiquen lo contrario.

30.- Cuando hablan el ratón y los tres animales siempre se saludan. Al comenzar la conversación dicen "hola" y a despedirse "adiós", ¿qué otras palabras pueden emplearse?

31.- El ratón siempre decía: "con el grufalo he quedado, y por nada del mundo quisiera verlo enfadado". ¿Cómo se comportaría el grufalo si estuviera enfadado? ¿qué es estar enfadado? ¿has estado enfadado alguna vez? ¿por qué? ¿se han enfadado contigo? ¿por qué? ¿qué otras palabras significan también "enfadado"?

32.- ¿Qué ocurrió después de que el ratón se comiera la nuez? ¿Es posible que se encontraran los animales en el bosque y volvieran a ver al ratón para pedirle explicaciones? ¿Es probable que ya no le creyeran más? Imagina estas situaciones u otras.

33.- ¿Conoces algún cuento donde el protagonista sea también un ratón o una ratita?

34.- Vamos a comparar personajes de cuentos:

- .- El ratón del cuento es ... como ...
- .- El grufalo del cuento es ... como ...

35.- Vamos a poner nombres de personas a los animales que aparecen en el cuento.

36.- ¿De qué otras maneras se hubiera podido titular este cuento?

37.-Imaginamos:

- .- Si yo hubiera sido el zorro, entonces...
- .- Si yo hubiera sido el ratón, entonces...
- .- Si yo hubiera sido el grufalo, entonces...

38.- Adivina, adivinanza:

*Grande es mi cabeza
de espesa melena.
Mi rugido ahuyenta
también a las fieras.*

(El león)

*Me llamo Leo,
me apellido Pardo.
Quien no lo adivine
es un poco tardo*

(El leopardo)

.- Con las características que aparecen en el texto, construye una adivinanza sobre el grufalo.

39.- Trabalenguas:

*Érase una vez
un tigre espantatigrador
que de tanto espantatigrar
espantatigrado se quedó.*

R. de Hevia.

.- Si nos fijamos en las palabras inventadas de este trabalenguas, veremos que surgen de la palabra *tigre*, ¿hacemos una con palabras que surjan de *grufalo*?

PEDRO Y SU ROBLE
Levert, C./ Solé Vendrell, C.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

Este cuento nos presenta la historia de una amistad entre un niño, Pedro, y un árbol, el roble. Pedro no comprende los cambios que sufre el árbol merced al paso de las estaciones por él y sospecha que se trata de una grave enfermedad, lo cual precipita una serie de atenciones y cuidados por su parte hacia su amigo indefenso. Con la llegada de la primavera, el árbol rebrotará.

Se trata de una historia con un argumento muy simple pero con abundantes detalles sensoriales, a través de numerosas sinestesias, metáforas y personificaciones y con un cromatismo muy rico y sutilmente matizado. Es de destacar que las tonalidades de las ilustraciones aparecen acopladas al ambiente del texto, estructurado con frases cortas con uso prolijo de adjetivos que llaman siempre a los sentidos.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

7. Léxicos- Semánticos:

- Campo léxico de los árboles
- Campo léxico de los arbustos
- Campo léxico de las flores
- Campo léxico de las plantas aromáticas
- Campo asociativo alrededor del núcleo *flor*
- Campo asociativo con las cuatro estaciones del año
- Campo asociativo de acciones positivas y negativas con respecto a la Naturaleza
- Familia de palabras referidas a los árboles
- Antónimos lexicales y morfológicos
- Antónimos lexicales y morfológicos
- Sinónimos
- Hipónimos e hiperónimos
- Expresiones que indican emociones y sentimientos
- Metáforas sinestésicas, antropomórficas y del mundo animal
- Símbolos
- Personificaciones
- Onomatopeyas e interjecciones referidas a emociones y sentimientos

8. Morfológicos:

- Adjetivación referida a características y cualidades físicas
- Adjetivación referida a los árboles

- Adjetivos posesivos
- Acciones verbales de las actividades humanas con respecto a los árboles

3. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Interrogativas*
- *Coordinadas copulativas*
- *Coordinadas disyuntivas*
- *Yuxtapuestas*
- *Adverbiales temporales*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales finales*
- *Adverbiales modales*
- *Adverbiales condicionales*

7. *Pragmáticos y tipología textual:*

- Guión para una escena
- Poesías
- Adivinanzas
- Suertes para echar

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

1.- ¿Sabes lo que es un roble? ¿Cuántos nombres de árboles conoces?

2.- ¿Sabes en qué estación del año estamos? ¿Se ha producido algún cambio en nosotros (por ejemplo en nuestra manera de vestir) con la llegada de esta estación? ¿Cómo íbamos vestidos antes? ¿Has visto ahora cómo están los árboles del parque? ¿Qué ha ocurrido? ¿Cómo estaban antes? ¿Qué ocurre en otoño? ¿Y en invierno? ¿Y en la primavera? ¿Y en el verano? ¿Es siempre así?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

3.- Pedro tenía un amigo muy peculiar, ¿quién? ¿Qué árbol? ¿Cómo es su roble? ¿Qué hacía Pedro con él? (fíjate en todas las cabriolas que aparecen en las ilustraciones de las págs. 2-5)? ¿Lo conocía bien? ¿Qué otros personajes disfrutaban con el árbol? ¿Qué hacían? ¿Dónde dormía Pedro la siesta? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Por qué dice que las ramas del árbol parecían “un colchón mullido de una gran cama de campo”?

4.- ¿Tienes amigos? ¿A qué juegas con ellos? ¿Lo pasas igual de bien? ¿Los quieres tanto como Pedro a su árbol? ¿Recuerdas algún otro cuento en el que se dé una amistad así?

5.- De pronto, un día, como cualquier otro de los que Pedro visitaba a su amigo, escucha una “música extraña, triste y seca”, ¿cómo qué? ¿Cuándo la oye? El suelo está cubierto de hojas, ¿de dónde han venido? ¿De qué colores? ¿Crujen? ¿Se asusta Pedro? ¿Por qué? ¿Por qué dice que los árboles parecían esqueletos? (págs. 7-8)

6.- ¿Qué hace Pedro? ¿Le sucede a su roble lo que a los demás árboles? Pedro cree que los árboles y también su roble están enfermos, ¿por qué? (págs. 9-10) Pedro le acaricia y le habla, ¿qué le pregunta? ¿Está contento? ¿Duerme la siesta ahora Pedro en su árbol? Pero..., está dormido, ¿qué ha pasado? ¿Lo arrulla su árbol? ¿Cómo aparece el bosque? (págs. 11-12).

7.- Pedro sabe que su árbol lo está pasando un poco mal, ¿por qué? ¿Qué le hubiera dicho si hubiese podido hablar? ¿Sabe tu mamá también lo que te pasa aunque tú no se lo digas? ¿Por qué? Cuando un amiguito tuyo está triste, ¿qué haces?

8.- ¿Qué hace Pedro para cuidar y sanar a su amigo? ¿Qué crees que ha ocurrido con los trapos para limpiar los zapatos que había en casa de Pedro? ¿Y con las viejas ropas del abuelo? ¿Cuidas tú también a mamá, a papá o a tus amigos cuando están enfermos? ¿Qué haces? ¿Por qué hay que cuidar a los que están enfermos? ¿Y a ti también te cuidan cuando estás enfermo? ¿Qué hacen para cuidarte? (págs. 13-14)

9.- ¿Cómo llega ahora Pedro hasta su árbol? ¿Hace calor? ¿Hace sol? ¿Cómo son los días y las noches? (págs. 15-16)

10.- ¿Qué hace Pedro durante todo el invierno? ¿Cómo está su roble en esta estación? ¿Está contento Pedro? ¿Sigue durmiendo la siesta entre sus hojas? Pero duerme... (págs. 17-18)

11.- Una mañana, vuelve el sol tibio, ¿por qué? ¿Qué descubre Pedro? ¿Se tratará de otra enfermedad? Parece que le salen unos bultitos, ¿cómo son? ¿Y por dentro? ¿Dónde han aparecido? A veces, después de haber tenido fiebre, se dice que hemos crecido, ¿crees que es parecido a lo que le ha ocurrido al roble cuando le vuelven a salir las hojas? ¿Qué les ha pasado a los otros árboles del bosque?

12.- ¿Hace sol? ¿Qué les sucede a los brotes con el paso de los días? ¿Está triste Pedro? ¿De qué se cubren las ramas de los árboles? ¿Cómo son? ¿Cómo está el bosque? ¿A qué huele? Ahora Pedro canta una canción pero ya no es triste, seca ni extraña, ¿cómo es?

13.- Pedro no entiende nada pero nosotros sí, ¿qué ha pasado en realidad? ¿Cómo se transforma el bosque en primavera? ¿Y un jardín? ¿Y tus macetas? ¿Duerme en esta ocasión Pedro en su árbol como en otros momentos de angustia?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

14.- ¿Crees que el roble estaba tan contento como Pedro de jugar juntos? ¿Por qué? ¿En qué estaciones jugaban? ¿Son los juegos con tus amigos distintos según la estación?

15.- ¿Sabes si a todos los árboles les sucede lo mismo que al roble de Pedro (árboles de hojas caducas y árboles de hojas perennes)? ¿Sabes cuándo podan los árboles de tu ciudad? ¿Por qué?

16.- Traemos hojas secas para crujir, otras verdes para tocarlas y olerlas, otras de algún cactus sin pinchos... y distintos objetos de los que se pueda sacar algún sonido y distinguimos entre los sonidos tristes, alegres, la música seca, etc.

17.- Al principio de la lectura, nos dice el cuento: “Pedro tenía un amigo. Era un árbol, Un roble. Su roble”. ¿Por qué se dice “su roble”? ¿Qué otros nombres de árboles conoces? ¿Sabes si dan frutos? Intenta decir cuál es el fruto de:

.- El fruto del castaño es la ... La ... es su fruto.

.- El fruto del naranjo es la ... La ... es su fruto.

.- ...

18.- El árbol es un ser vivo, ¿sabes cómo se alimenta (evitar el error conceptual de que se alimenta por las raíces y tratar de explicar sencillamente el proceso de la fotosíntesis)? Si lo comparamos con nuestro cuerpo, ¿a qué se parecen sus ramas? ¿Y sus hojas?

19.- Estas dos actividades que a continuación propongo, se podrían amalgamar y podrían ir haciéndose en varias sesiones con los árboles pintados en un mural:

19 a.- ¿Cómo te parece a ti que sería un “árbol robusto, frondoso, opaco”? ¿Qué significa? ¿Y el “follaje denso y espeso”? ¿A qué puede parecerse? Vamos a imitar con mimo cómo cogía Pedro “las hojas a manos llenas para sentirlas deslizarse por sus palmas”? ¿Has hecho esto alguna vez con las hojas (por ejemplo en el parque o con otro elemento de la naturaleza como el agua, la nieve,...)? Vamos a pisar hojas amarillas (¡chas! ¡chas!) y doradas y rojas... ¿Qué notáis? ¿Os gusta? ¿Es igual que cuando

pisamos charcos (recordar otras cosas que pueden pisarse, por ej. azúcar, arena, etc.)? Si pisamos las hojas verdes, ¿crujirán también? ¿Por qué?

19 b.- Podemos hacer durante distintas sesiones varios dibujos grandes de un árbol con distintas decoraciones según las estaciones del año y acoplarles las frases que aparecen en el cuento, según a la estación a la que se refiera (podría ser una idea distinta para el mural de la primavera, que esta vez se llamaría mural de las estaciones) al mismo tiempo que se trabajan:

- .- Era un árbol robusto, frondoso, opaco a fuerza de hojas (verano)
- .- Pedro dormía la siesta cobijado bajo el frescor de su inmensa frondosidad (verano)
- .- Una gran alfombra de hojas amarillas y crujientes producía aquella música bajo sus pies (otoño).
- .- Los árboles no son más que esqueletos de árbol (otoño)
- .- El bosque a su alrededor parece un mar de estacas negras (invierno)
- .- Los días son muy cortos y las noches demasiado largas y heladoras (invierno)
- .- El bosque entero está vivo, frondoso, canta (primavera)
- .- Canta una canción tierna el verde de las hojas (primavera)

NOTA: También podemos hacer un juego de tarjetas que consiste en buscar la pareja correspondiente con imágenes, con comparaciones y metáforas del libro y sus contrarios (espeso follaje/ follaje escaso,...)

20.- Ahora vamos nosotros a dramatizar algunas escenas ocurridas en un parque y las consensuamos entre todos:

.- Otoño: Hace viento (un niño soplando). El sol está escondido detrás de un nube (dos niños). A los árboles se les caen las hojas (hojas por el suelo y los niños que representan los troncos sólo tienen algunas). Hay algunas personas paseando pero con ademán de pasar frío. Los que están sentados en el banco, se levantan al rato porque el tiempo es fresco.

.- Invierno: un niño será la lluvia, otro el viento, el sol (otro niño) sigue escondido detrás de algunas nubes (más niños). Los árboles no tienen hojas (un niño será un tronco). Los hombres, mujeres y niños pasean muy abrigados y juntos. No hay flores en el suelo. No hay nadie sentado en el banco del parque.

.- Primavera: El sol no está tapado. Los árboles tienen muchas hojas. Los hombres y las mujeres pasean, dan de comer a las palomas. Los niños están jugando. Otras parejas están sentadas en el banco. Hay pájaros y muchas flores.

.- Verano: La gente se abanica. Los niños, por el calor que les da el juego, beben agua en la fuente. Los pájaros cantan. Los perros juegan con los niños. Hay gente sentada en el banco...

21.- ¿Por qué dice que las ramas estaban “desnudas”? ¿Qué significa esto? ¿Con qué compara esas ramas (¿es como nuestra ropa o como qué?)

22.- Si escucháramos una música extraña, seca, triste, ¿cómo pondríamos nuestro rostro? ¿Y nuestro cuerpo? Nos lo imaginamos.

23.- Pedro tenía mucho trabajo, se esforzaba por su árbol: “se resbala”, “se cae”, “se vuelve a subir”, “se fatiga”... ¿Cómo termina cada día? Vamos a escenificar cada una de estas acciones. ¿Qué otras acciones podemos hacer?

24.- Pedro le habla a su árbol en “voz baja”, “con tono suave”. ¿Hablas alguna vez así tú? (por ejemplo a un bebé, a alguien que está enfermo,...) ¿Por qué? ¿Y a ti te hablan alguna vez así? ¿Por qué?

25.- Vamos a imaginar y dramatizar:

- .- Los juegos de Pedro con su roble.
- .- Qué le dice con voz entrecortada, o cuando le habla en voz baja y cariñosa
- .- Qué cosas le pregunta
- .- Qué canciones le canta
- .- Qué le dice cuando le acaricia o cuando le pone los vendajes, etc.

26.- ¿Para qué crees que pueden servir los árboles a los humanos (nos da sombra, atrae el agua, nos proporciona madera, celulosa, pegamento,...)? Sin embargo, a veces el ser humano destruye los bosques, ¿por qué? ¿Qué podría hacerse para evitarlo? Nombra actitudes positivas y negativas respecto al cuidado del medio ambiente. Ej.:

.- Actitudes negativas: pisar las flores, perturbar la vida de los animales, tirar desperdicios al campo, provocar incendios voluntaria o involuntariamente, poner columpios en los árboles, talarlos sin control, hacer pintadas en ellos, ...

.- Actitudes positivas: colaborar en la plantación de árboles, regar las flores, recoger basura y desperdicios, etc.

27.- En un bosque no sólo hay árboles, también hay arbustos y flores. ¿Sabes lo que son los arbustos? ¿Conoces nombres de flores? ¿Cómo son?

28.- ¿Sabes cómo crecen los árboles y las flores? ¿Cuál es el proceso desde que se planta una semilla? ¿Qué necesita para crecer (luz, aire puro, agua, abonos,...)? ¿Cómo se llaman los hombres que se dedican a esto (hortelano, jardinero,...)? ¿Conoces las herramientas que usan? Dramatizar las escenas del ciclo vital de una planta o un árbol y a los jardineros que las cuidan; añadir algunos elementos como el sol y la lluvia que son imprescindibles para su crecimiento:

.- Representar primero ser una semilla que está en la tierra (situarse acurrucados en el suelo).

.- Comienza a crecer y crecer (los niños van incorporándose y estirándose hasta estar de pie).

.- Luego la planta echa ramas (estiran los brazos y manos)

.- Finalmente echa flores (se abren los dedos de las manos)

.- Termina muriendo la planta (los niños caen al suelo)

29.- Llevar distintos tipos de flores a clase y adivinar de cuál de ellas hablamos al describir su forma, tamaño, color, olor y resto de características (por ejemplo: Veo, veo una flor con pétalos blancos, centro amarillo y que tiene el nombre de una mujer). De algunos árboles también nacen flores que luego serán frutos, ¿conoces alguno (ej. naranjo)? ¿Sabes cómo se llama el envase en donde colocamos las flores en casa para adornar? ¿Y el recipiente donde colocamos las plantas? ¿Qué puede ser un semillero?

30.- Hacer una salida al parque más cercano para que vean los niños con sus propios ojos qué está pasando en primavera.

31.- Hay plantas olorosas que sirven para condimentar los alimentos que comemos, ¿conoces el nombre de alguna? Pregunta a mamá si ella utiliza alguna para cocinar y cuéntanoslo; tráelas a clase.

32- Poesías:

*En medio del prado
Hay una escuela,
adonde van las flores
y las abejas.*

*Amapolas y lirios,
Margaritas pequeñas,
Campanillas azules
Que, con el aire, suenan.*

*En el centro del prado
Hay un escuela,
Y a ella van las rosas
En primavera.*

*En el centro del prado
Hay una escuela,
Y una margarita
Es la maestra.*

(Gloria Fuertes)

*Oculto en el corazón
De una pequeña semilla,
Bajo la tierra, una planta
En profunda paz dormía.*

*“¡Despierta!” dio el calor.
“¡Despierta!”, la lluvia fría.
La planta oyó la llamada,
Quiso ver lo que ocurría,
Se puso un vestido verde*

*En las mañanicas
del mes de mayo
cantan los ruiseñores,
Se alegra el campo.*

*En las mañanicas
como son frescas,
cubren los ruiseñores,
Las alamedas.*

*Ríense las fuentes
tirando perlas
a las florecillas
Que están más cerca.*

(Lope de Vega)

*¡Qué contento estoy!
¡Ha llegado abril!
con sus amapolas,
Con sus lluvias mil.*

*Todo está radiante,
Todo brilla más
y yo sólo tengo
ganas de cantar.*

Y estiró el cuerpo hacia arriba.

(M^a Dolores Campuzano)

*De toda planta que nace
Ésta es la historia sencilla.*

(M.F. Juncos)

*Sin rosas ha nacido
La primavera,
Y pide una limosna
De puerta en puerta.*

*Novia del campo, amapola,
que estás abierta en el trigo,
amapolita, amapola,
¿te quieres casar conmigo?*

*Dale tú, niña,
Un puñado de rosas
De tus mejillas.*

(Juan Ramón Jiménez)

(Popular)

*La naturaleza
hemos de cuidar
porque nos ofrece
mucho bienestar.*

(M. V. Navarro/ F. Ruiz)

33.- Adivinanzas:

*Con mi cara encarnada,
Mi ojo negro y mi vestido verde
El campo alegre.*

(La amapola)

*¿Qué cosa es
que silba sin boca,
Corre sin pies,
Te pega en la cara
y tú no lo ves?*

(El viento)

*Tiene tronco y tiene ramas.
Su traje de primavera
Está bordado con flores*

*Hace en el tronco su casita
y allí esconde cuanto necesita*

Y hojitas verdes, muy nuevas.

(Ardilla)

(Un árbol)

*Cargadas van,
cargadas vienen
y en el camino
no se detienen*

*Cien damas en un camino
y no hacen polvo ni remolino*

(Las hormigas)

(Las hormigas)

*Es una cosa blanca, blanca,
Que se coge
Y no se aguanta*

*Sábana blanca
mantel de limón
tapa los montes
Y el río no*

(Nieve)

(La nieve)

34.- Suertes para echar:

*Rosa con rosa.
Clavel con clavel.
¿A quién salva usted?*

*Rosa con rosa
Florida y hermosa
Por ser la más bella
Elija y escoja.*

EL NIÑO QUE QUERÍA VOLAR

Pierini, F. / Solé Vendrell, C.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

El texto nos presenta un niño que un día decide aprender a volar cuando ve que los pájaros pueden hacerlo. Para ello pide ayuda no sólo a sus seres más cercanos sino también a animales, plantas y demás elementos de la Naturaleza. Éstos no pueden satisfacer su deseo pero sí le hacen ver lo afortunado que es al poder hacer otras muchas cosas que ellos no pueden porque los hombres son distintos. Además, él puede volar con la fantasía por el cielo y en el corazón de todas las cosas.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

53. *Léxicos- Semánticos:*

- Campo léxico de seres que vuelan (reales o fantásticos)
- Campo léxico de artefactos que vuelan
- Antónimos lexicales y morfológicos
- Hipónimos e hiperónimos
- Derivación con el sufijo *-or*
- Expresiones humanas referidas al mundo animal o vegetal
- Fórmulas o expresiones para pedir ayuda
- Fórmulas o expresiones para pedir deseos
- Metáforas antropomórficas y del reino animal

54. *Morfológicos:*

- Adjetivación referida a los estados anímicos
- Adjetivación referida a situaciones positivas.
- Acciones verbales exclusivas del ser humano
- Acciones verbales exclusivas de distintos tipos de animales
- Acciones verbales exclusivas del mundo vegetal
- Acciones verbales exclusivas de distintos elementos de la naturaleza

55. *Sintácticos:*

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Sustantivas*
- *Relativas*
- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales finales*
- *Adverbiales condicionales*

56. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- Intertextualidad con otros cuentos o historias conocidas

- La narración: expresar un deseo
- La narración: expresar un capricho

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

- a.- Observa la portada, ¿qué hace este niño? ¿Por qué crees que lo miran el perro, la gallina y la niña?
- b.- ¿Has deseado alguna vez saber volar? ¿Por qué? ¿Para qué?
- c.- Algunos personajes de cuentos, fantásticos o imaginarios saben volar, ¿te acuerdas de algunos? (brujas, Superman, Momo,...)
- d.- El hombre ha inventado aparatos para volar como los pájaros, ¿conoces algunos? (ala delta, cohete, lanzadera, avión, helicóptero,...)

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

- 1.- ¿Qué le ocurría al niño de esta historia? Vamos a ponerle un nombre, el que nosotros creamos más adecuado. ¿Por qué crees que quería volar? ¿Cómo lo intenta? (pág. 2) Vamos a intentar hacer nosotros los mismos gestos que los pájaros para poder volar.
- 2.- ¿Pudo ayudarle su padre? ¿Por qué? ¿Cómo se siente él? Fíjate en su cara, ¿está contento? (pág. 3-4).
- 3.- Después de este primer intento, ¿a qué recurre? (pág. 5-6). ¿Por qué buscó la respuesta en los libros? ¿Por qué tiene la linterna encendida? ¿Cuándo la buscó? ¿Por qué crees que el libro era tan grande? ¿Sabes de alguien que también consulte los libros para hallar respuestas? ¿Quiénes? ¿Por qué? Pero, ¿la encontró?
- 4.- ¿A quién recurre entonces? ¿Pudo ayudarle su amiga? ¿Por qué? Fíjate en el dibujo de la pág. 8, ¿qué crees que hacen al borde de ese precipicio?
- 5.- En vista de que los hombres no pueden ayudarle, ¿a quién recurre? ¿Le ayuda? ¿Qué le dijo el perro? ¿Qué cosas puede hacer el niño que no pueda hacer el perro? ¿Te imaginas un perro que sepa montar en bici? (pág. 9-10)
- 6.- ¿Qué le dijeron los peces? Pero, hay unos peces que les llaman voladores, ¿es que vuelan en realidad, al igual que los pájaros? ¿Qué echan de menos los peces? (pág. 11-12). ¿Quiénes, además del niño, pueden correr por los prados? ¿Es desafortunado este niño?
- 7.- ¿Por qué la gallina, aun teniendo alas, no pudo ayudarle? ¿Qué crees que pasaría con los huevos? ¿Qué le dicen las gallinas finalmente? (pág. 13-14) ¿Es desgraciado el niño?

- 8.- ¿Por qué huye la golondrina? ¿Crees que ella hubiera podido ayudarlo? (pág. 15-16)
- 9.- ¿Qué le dice el arroyo? ¿Qué es eso de que el arroyo “corre”? ¿Es que tiene piernas como los humanos o patas como los animales para hacerlo? (pág. 17-18). ¿Debe estar triste este niño?
- 11.- Los chopos son muy altos y ven el paisaje desde arriba pero no pueden volar? ¿Qué le dicen? Fíjate en la expresión del niño y del perro, ¿qué crees que están pensando? (pág. 19-20).
- 12.- Cuando el cerezo dice que sus flores “vuelan”, ¿qué quieren decir? ¿Vuelan de verdad? ¿Qué desea el cerezo? (Pág. 21-22). ¿Qué cosas puede hacer el niño que no puede hacer el cerezo?
- 13.- El niño no puede volar pero los demás personajes del cuento le recuerdan sus otras habilidades. Haz memoria y di cuáles son.
- 12.- Comentar entre todos y recopilar las habilidades y limitaciones entre los seres vivos (humanos, animales y plantas) para ver semejanzas y diferencias (pág. 23-26) Fíjate en la expresión del niño, ¿cómo está ahora? ¿Qué está pensando? O... ¿qué está imaginando?... ¿Vuela? ¿Cómo? ¿Con qué?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

- 13.- ¿Has deseado volar alguna vez? ¿Qué cosas has deseado hacer y no has podido? ¿Estás triste por ello? Sin embargo, eres **afortunado** porque..., **dichoso** porque..., **privilegiado** porque... (jugar con adjetivos de este tipo y sus antónimos) ¿Qué puedes hacer tú que no pueden hacer otros seres?
- 14.- Acabar las siguientes frases:
- Si yo pudiera volar...
 - Si yo fuera árbol...
 - Si yo fuera arroyo...
 - Si los perros pudieran montar en bici...
 - Si los peces pudieran correr por los prados...
 - Si dejara de correr agua por los arroyos...
 - Si los árboles pudieran desplazarse...
- 15.- ¿Qué fórmulas conoces para pedir ayuda?
- 16.- ¿Deseas algo con mucha ilusión? ¿Qué haces o harías para conseguirlo?
- 17.- ¿Y tus padres? ¿Y tus amigos? ¿Qué hacen o harían para conseguirlo?
- 18.- ¿Crees que es posible que lo consigas o que lo consigan?
- 19.- Cuando desees algo, ¿a quién o a qué recurres? Y los mayores, ¿a quién o a qué lo hacen?

20.- Formular oralmente preguntas acerca de la causa de las cuestiones planteadas en el cuento y responderlas utilizando “¿por qué?” y “porque”. Ej. ¿Por qué el niño no puede volar? Porque...

21.- ¿Cómo podemos desplazarnos los humanos? ¿Y los animales?

22.- Imagina que puedes volar, ¿qué verías desde tan alto?

23.- ¿Crees que sería importante que los hombres pudieran volar?

24.- Los hombres, por naturaleza, no podemos volar pero hemos encontrado varias soluciones a este deseo, ¿cuáles? ¿Crees que son importantes estos acontecimientos? ¿Cómo podemos volar sin movernos en el espacio?... Pues vólemos en silencio, con los ojos cerrados y después contamos a nuestros compañeros qué hemos visto.

25.- Comentar la importancia que tiene expresar los deseos.

26.- Hablar de los deseos que se han cumplido y los que no se han cumplido, dando ejemplos concretos y buscando las causas.

27.- Sentados en corro pedir un deseo cada uno.

28.- ¿Cuál debe ser nuestra actitud cuando no conseguimos lo que deseamos? ¿Debemos enfadarnos o ponernos tristes?

29.- ¿Qué diferencia hay entre un deseo y un capricho? Distinguir entre éstos:

- a.- Comer golosinas antes de almorzar.
- b.- Querer ir a la playa en el verano.
- c.- Tocar algo que mamá nos ha prohibido.
- d.- Representar la obra de teatro de final de curso y que salga bien.
- e.- ...

¿A QUÉ SABE LA LUNA?

Grejniec M. / Barreiro, C.

PROPUESTA DE TRABAJO

PRESENTACIÓN

Este texto es una muestra de colaboración y trabajo en grupo. La curiosidad de los protagonistas por probar el sabor de la luna los incita a aunar esfuerzos para conseguirlo. Van pasando uno a uno, subiéndose en la espalda del anterior para formar una torre y alcanzarla. Pero cada vez que esto ocurre, la luna se distancia un poquito, hasta que, aburrida, desciende y decide dejarse tomar un trocito por el ratón, con lo que asistimos al proceso que sigue la luna cada 24 horas y cada período lunar. Éste lo saborea y va pasando el pedazo a los animales que tiene debajo para que cada uno, a su vez, pueda hacerlo. A partir de ese momento ya no aparece llena la luna sino en cuarto menguante; su reflejo en el agua hace que un pez se interrogue sobre el esfuerzo desplegado por los animales de la tierra pudiendo tener lo que él cree la luna tan cerquita.

La luna, además de ser un elemento atractivo para los niños, tiene una especial importancia en la cultura islámica, por lo que, al trabajar este tema, facilitamos la comprensión y el acercamiento de los niños que pertenecen a la misma.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS QUE SE TRABAJAN

57. Léxicos- Semánticos:

- Campo léxico de los animales
- Fases de la luna
- Antónimos
- Parónimos
- Derivación
- Composición funcional
- Parasíntesis
- Expresiones con la palabra luna

58. Morfológicos:

- Adjetivación referida a los colores, a las sensaciones y a los sabores
- Adjetivación referida al carácter
- Acciones verbales de los animales para desplazarse en vertical

59. Sintácticos:

- *Enunciativas afirmativas*
- *Enunciativas negativas*
- *Interrogativas*
- *Adverbiales temporales*

- *Adverbiales causales*
- *Adverbiales comparativas*
- *Adverbiales finales*
- *Adverbiales condicionales*

60. *Pragmáticos y Tipología textual:*

- Descripción
- Canciones
- Nanas
- Poesías
- Adivinanzas

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

1.- ¿Sabéis lo que me pasó el otro día, niños? Estaba en mi casa, anocheecía y me asomé a la ventana. ¿Os imagináis que vi? Que la luna no era redonda. ¿Por qué? ¿Sabéis lo que le ha podido pasar? ¿La Luna está siempre igual? ¿Vemos la Luna siempre en el mismo sitio? (introducirlos en el proceso...) ¿Cómo está la luna en la portada? ¿Y en la tercera página? ¿Y en la contraportada?

2.- Cuando ves la luna en el cielo, ¿te gusta? ¿Cómo crees que es?

3.- ¿Os gustaría tocarla, visitarla, verla más cerca?

4.- Cuando deseas algo con fuerza pero no puedes conseguirlo solo, ¿qué haces? ¿Pides ayuda? ¿A quién?

5.- Observa la portada del cuento, ¿por qué mira la jirafa a la luna tan atentamente? ¿En qué estará pensando? ¿Y la luna? ¿Por qué sonríe?

6.- Fíjate en la contraportada, ¿será la misma luna que antes? ¿Qué le ha ocurrido?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA: RECONTAMOS LA HISTORIA

7.- Observa Las ilustraciones de las págs. 1-2. ¿De quiénes serán esos ojos? ¿Son de animales o de personas? ¿Cuántos sujetos hay? ¿Qué hacen? ¿A qué o a quién miran? ¿Por qué? ¿Cómo es? ¿De qué color? ¿Es cálida, fría...?

8.- Hacía tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la luna, si era dulce o..., amarga o... ¿Qué hacían por laS noches cuando salía?

9.- En vista de que no podían alcanzarla, ¿qué hizo la tortuga? Fíjate que la tortuga (págs. 3-4), un animal más bien pequeño, quiso alcanzarla por ella misma, sola. ¿Cuánto tardaría en llegar? ¿Por qué? ¿Cómo es la tortuga (valiente, optimista, decidida, etc.)? ¿Cómo se colocó para alcanzar la luna? (págs. 5-6)¿Lo consiguió? ¿A quién llamó? ¿Por qué crees que eligió al elefante para que la ayudara?

10.- ¿Cómo subía el elefante? ¿Qué hizo cuando se colocó sobre la tortuga (págs. 7-8)? ¿Por qué no aplastó a la tortuga cuando se subió encima de ella? ¿Consiguió alcanzarla? ¿Por qué?

11.- ¿A quién llamó el elefante? ¿Por qué crees que eligió a la jirafa para que lo ayudara? ¿Se estiró o se encogió? ¿Lo consiguió (pág. 9-10)? ¿Por qué?

12.- ¿A quién llamó la jirafa? ¿Por qué crees que eligió a la cebra para que la ayudara? ¿Se estiró o se encogió? ¿Lo consiguió (pág. 11-12)? ¿Por qué?

13.- ¿A quién llamó la cebra? ¿Por qué crees que eligió al león para que la ayudara? ¿Se estiró o se encogió? ¿Lo consiguió (pág. 13-14)? ¿Por qué?

14.- ¿A quién llamó el león? ¿Por qué crees que eligió al zorro para que lo ayudara? ¿Se estiró o se encogió? ¿Lo consiguió (pág. 15-16)? ¿Por qué?

15.- ¿A quién llamó el zorro? ¿Por qué crees que eligió al mono para que lo ayudara? ¿Se estiró o se encogió? ¿Lo consiguió (pág. 17-18)? ¿Por qué?

16.- ¿A quién llamó el mono? ¿Por qué crees que llamó al ratón? ¿Se estiró o se encogió? (pág. 19-20) ¿Lo consiguió? ¿Por qué?

17.- ¿Crees que fue buena idea involucrar a tantos animales para hacer una torre? ¿Por qué crees que accedieron ayudar a la tortuga que fue la que tuvo la iniciativa? ¿Qué hubieras hecho tú si hubieras sido la tortuga? ¿Y si no hubieras sido un animal? Imagina que deseas alcanzar la luna también, ¿qué harías?

18.- Cuando van subiendo cada uno de los animales, éstos se estiran y se esfuerzan, pero..., según las ilustraciones cuando dejan de estirarse para que pueda colocarse el siguiente sobre sus respectivas espaldas, ¿cómo se pone cada uno (págs. 21-22)?

19.- Cuando la tortuga y el ratón intentan alcanzarla, la luna no se mueve, ¿por qué? Sin embargo, cuando lo hacen los demás animales, ¿por qué se aleja la luna cuando quieren alcanzarla? ¿Por qué crees que pensaba que se trataba de un juego? ¿Te hubiera ocurrido a ti lo mismo? (en verdad se trata de un símbolo de la realidad).

20.- Fíjate en la expresión que mantiene la luna todo el tiempo. No habla, pero ¿cómo crees que es? ¿Cómo está? ¿Está pasándolo bien? ¿Y a partir de que el ratón la alcanza? (pág. 23-24) ¿Crees que le ha dolido el mordisco? ¿Ha hecho bien el ratón en dárselo? ¿Está ahora triste la luna? ¿Por qué antes era redonda y ahora parece una tajadita de melón? ¿Crees que ha sido por el mordisco? La luna puede tener varias formas: redonda como..., media luna como... (explicar de forma sencilla los cambios lunares con la ayuda de un calendario y promoved el que observen su figura conforme avanza el mes lunático; ¡jojo! Los musulmanes, se guían por meses lunares: haced referencia a esto en el aula). Trabajamos las expresiones *luna creciente*, *menguante*, *llena*, *nueva* tratándolas como una serie temporal.

21.- ¿Cómo se encuentran los animales tras haber alcanzado el objetivo? ¿Por qué? (pág. 25-26)

22.- ¿Cuándo dirías tú que ocurre la historia, por la mañana o por la noche? ¿Por qué? ¿Es que la luna sólo sale de noche? ¿Qué hace durante el día? (Si como conocimiento previo creen que la luna duerme por el día, disuadirlos de este error conceptual)

23.- ¿Por qué el pez tenía una luna más cercana (pág. 27-28) ? ¿Son distintas la que está en el cielo que la que está en el agua? ¿Por qué no llamaron al pez? ¿Por qué no llamaron a algún animal con alas?

ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA

24.- ¿Cómo crees que es, según los dibujos, la superficie de la luna (lisa, rugosa, blanda, dura, fría, caliente,...)?

25.- Antes el mono pudo oler la luna, pero no tocarla. ¿A qué huele? ¿Podemos nosotros hacer eso por ejemplo con las flores, la lluvia, el mar, el bizcocho que hay en el horno? Vamos a hacer una lista con cosas que huelen bien y con cosas que huelen mal.

26.- Cuando por fin la saborean, ¿a qué les sabe (expresar e inventar a qué les sabrá a cada uno de los animales que aparecen el texto)? Y tú, ¿a qué crees que sabe la luna (a queso, pan, es sosa, salada, agria, ácida, dulce como...)?

27.- La tortuga intentó apoyarse en sus patas traseras, ¿cómo? Hagámoslo. Imitemos también al elefante. La jirafa estiró y estiró el cuello cuanto pudo; hagámoslo. La cebra se esforzó mucho, mucho, hagámoslo. ¿Cómo bajaron después? Hagámoslo. Una vez que han imitado todos juntos a cada animal, se puede dramatizar la historia dividiendo al grupo por el número de animales, menos uno que será la luna (o bien la seño). Cada grupo de los mismos se va acercando a la luna con sus movimientos característicos y aunque no la pueden probar a lo mejor le pueden dejar un deseo, o también la pueden oler unos, tocarla otros, saborearla,... Otro niño quedará reservado para narrar lo que está sucediendo.

28.- ¿Crees que fue buena idea involucrar a tantos animales para hacer una torre? ¿Por qué crees que accedieron a ayudar a la tortuga que fue la que tuvo la iniciativa? ¿Qué hubieras hecho tú si hubieras sido la tortuga? ¿y si no hubieras sido un animal? Imagina que deseas alcanzar la luna también, ¿qué harías? ¿Sabes que el hombre ha ido varias veces a la luna? ¿En qué medio de transporte?

29.- Hay muchas expresiones en las que aparece la palabra *luna* (*estar en la luna, luna de miel, pedir la luna, ...*) Investigamos en casa, con la familia, a ver cuántas conocen. Exponemos lo que significan.

30.- Vamos a decir palabras que se parezcan a *luna* al combinar, por ejemplo las tres primeras letras con las cinco vocales (valgan como ejemplos las siguientes series: *luna, lunar, lunes/ lana, lanar, lanilla, lanudo/ lona, loneta/ lino, ...*).

31.- A veces la luna aparece en las nanas, como éstas: dramatizar y representar de forma plástica.

*1.- La Luna y el Lucero
se fueron de paseo,*

*dejando oscuro el cielo,
sin luz la ría del Eo.
Luna lunera ¿dónde estás?
escondidita aquí detrás.
el Lucerito se apagó
y en mi regazo se durmió.*

*2.- la Luna y el Lucero
volvieron del paseo,
remando en una nube
de agua, sol y viento.
El Lucerito se encendió
y muy perplejo se quedó, viendo la noche despertar
de tan profunda oscuridad.*

*3.- La Luna y el Lucero
no van ya de paseo;
se quedan vigilando
la noche sobre el Eo.*

La señora Luna

*La señora Luna
le pidió al naranjo
un vestido verde
y un velilla blanco.*

*La señora Luna
se quiere casar
con un pajarito
de plata y coral.*

*Duérmete, Natacha,
e irás a la boda,
peinada de moño
y traje de cola.
Duérmete.*

(Juana de Ibarborou)

31.- Poesías:

*Luna, lunera,
Cascabelera
debajo de la cama
tienes la cena.*

(Popular)

Luna, lunerita

*de cara crecida,
paredes de plata,*

*de plata muy fina.
¡Ay, luna, lunera,
carita de miel,
pronto en un cohete
te iremos a ver!*
(Elvira Nogal)

La luna blanca

*La luna blanca parece
una raja de melón.
Pues cuando está redondita
es un queso o un tambor.*

*Ríe la luna, bajito
oyendo hablar a los dos.*

*A mí me parece un plátano.
¡Quién lo pudiera comer,
pues mamá los compra sólo
para mi hermano Javier!.*

*La luna blanca se ríe
mucho más fuerte esta vez.*
(Ana M^a. Romero Yebra)

Luna llena

*¡Luna llena, luna llena,
tan oronda, tan redonda.
En esta noche serena
de marzo, panal de luz
que labran blancas abejas!*
(Antonio Machado)

Así es

*El cielo es de cielo, la nube es de tiza.
La cara del sapo
da mucha risa.*

*La luna es de queso.
Y el sol es de sol.
La cara del sapo
me da mucha tos.*
(M^a. Elena Walsh)

32.- Adivinanzas:

*Por las barandas del cielo
se pasea una doncella
vestida de azul y blanco
y reluce como estrella.*

*¿Qué es una cosa
qui-quiricosa
que entra en el río
y nunca se moja.*

PRUEBA DE EVALUACIÓN

FECHA:

NOMBRE:	AULA:
CENTRO:	

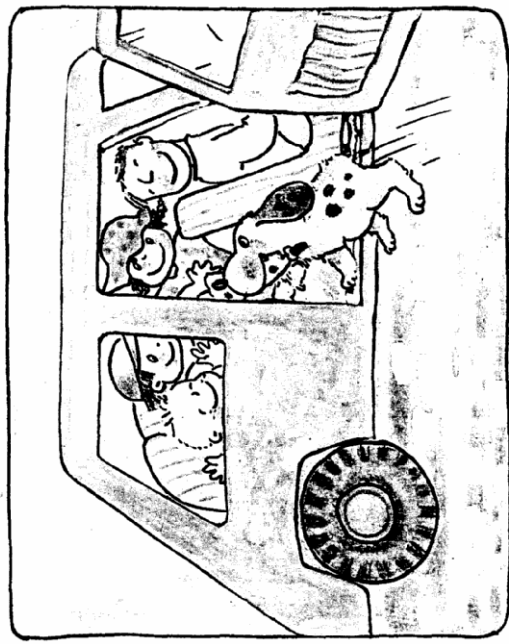
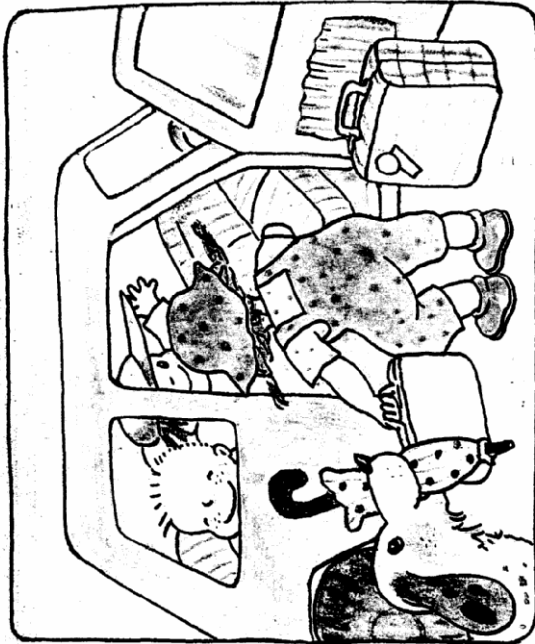
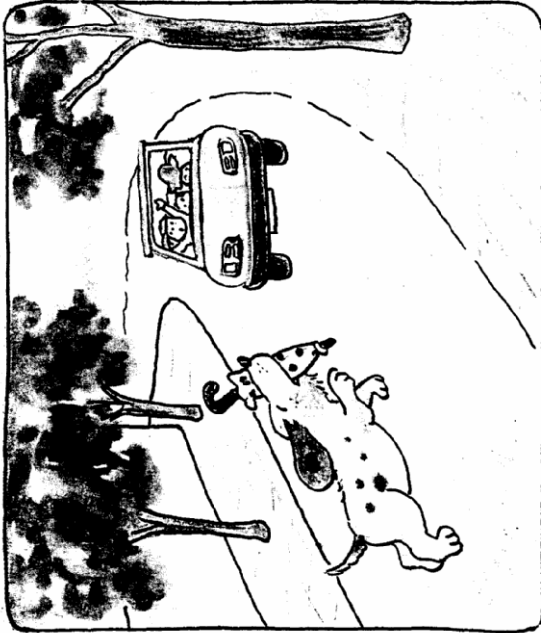
VOCABULARIO	SINTAXIS
ALIMENTOS	ORACIÓN SIMPLE+/-
ASCENSOR	ENUNCIATIVA
BARRIO	INTERROGATIVA
BROCHA	IMPERATIVA
CAMPING	EXCLAMATIVA
CASETA	PARTÍCULAS COORD (Y, E NI, +)
CIGÜEÑA	COORD. COPULATIVA
CONGELAR	COORD. DISYUNTIVA
DESFILAR	COORD. ADVERSATIVA
ENSAYAR	COORD. DISTRIBUTIVA
FICHERO	YUXTAPUESTA
HUERTA	PORQUE (CAUSAL)
LEOTARDOS	QUE (RELATIVO)
MEDICINA	QUE (CONJUNCIÓN)
OCTUBRE	CUANDO
PAZ	SI (CONDICIONAL)
PURPURINA	INTERROGATIVA DIRECTA
SARDINA	COMPARATIVA CUANT.
TOBILLOS	GERUNDIO
ZAMBOMBA	PARA QUE (FINAL)
	RELATIVO SUSTANTIVADA
	DISCURSO INDIRECTO
	DONDE (RELATIVO)
	TEMPORAL (ANTES QUE, DESPUES QUE)
	YA QUE (CAUSAL)
	COMO (DADO QUE)
	SIN QUE, COMO (COMPARAR)
OBSERVACIONES:	OBSERVACIONES:

PRUEBA DE EVALUACIÓN LECTORA ORAL DE ILUSTRACIONES

NOMBRE:	
CENTRO;	AULA:
FECHA	

ÍTEM	1	2	3	4	5
1.- DESCRIPCIÓN DENOTATIVA					
2.- INFIERE A PARTIR DE SIGNOS VISUALES					
3.- CONECTA CON CONOCIMIENTOS PREVIOS					
4.- CONECTA CON SENTIMIENTOS PROPIOS					
5.- SIGUE LA ESTRUCTURA NARRATIVA					
6.- CREA E INVENTA A PARTIR DE LO QUE VE					
7.- RECONOCE AL PROTAGONISTA					
8.- RELACIONA LAS ILUSTRACIONES ENTRE SÍ					
9.- RECONOCE RELACIÓN CAUSA-EFECTO					
10.- RECONOCE RELACIÓN TEMPORAL					

OBERVACIONES:



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL VILLALBA, M. (1992). Sobre evaluación de la composición escrita: deficiencias, insuficiencias y actualización. En Libro de Actas del *II Congreso Internacional de la SEDLL*. Gran Canaria, vol. II, 13-26.
- ABRIL VILLALBA, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura: comprensión y producción de textos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ABRIL VILLALBA, M. (2006). Formación, comprensión y educación lecto-literaria: núcleos y complementos. *Primeras Noticias*, 223, 43-50.
- ADAMS, M.J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- AGUADO, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- ALLER, C. (2004). Los textos orales al alcance de los niños en Educación Infantil. *Glosas didácticas*, 12, 142-151.
- ALLER, C. y col., (2001). *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer. Talleres de lectura*. Alcoy. Marfil.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). “Fundamentos psicológicos de la lectura” en *Primeras Noticias*, 150: 35-42.
- ALONSO, F. (1995). *El hombrecillo de papel*. León: Everest. Col. “Gaviota Junior”.
- ALONSO, J. Y MATEOS, M DEL M. (1985). “Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evolución” en *Infancia y Aprendizaje*, 31-32: 5-19.
- ANDRICAÍN, S. (2005). El libro infantil: un camino a la apreciación de las artes visuales. *Primeras Noticias*, nº 208, 39-46.
- APARICI, R. Y GARCÍA MATILLA, A. (1989). *Lectura de imágenes*. Madrid. Ediciones de

la Torre.

- APPEL, R. Y MUYSKEN, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- ARÁNEGA, M. (2001). *Lola va a la selva*. Zaragoza: Edelvives.
- ARIZPE, E. Y STYLES, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. *Lectura y Vida*, 3 (23), 20-29.
- ARMAND Y OTROS (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings. *British Journal of Educational Psychology*, V. 74 (3), 437-459.
- BADÍA, D. Y VILÁ, M. (1993). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de Educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BALZOLA, A. (1998). De William Blake al Corte Inglés. *CLIJ*, 102, 53-56.
- BARD, K.A. (1992). Intencional behavior and intencional communication in young free-ranging orangutans. *Child Development*, 63, 1186-1197.
- BARRAGÁN, C. (1998). El texto dramático en educación infantil. *Textos*, 17, 85-92.
- BECK, I. (2001). *En casa antes de anochecer*. Barcelona: Juventud.
- BENIERS, E. (2005). *El lenguaje del preescolar: una visión teórica*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD.
- BERK, L. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Pearson Education
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Londres: Routledge and Kegan Paul..
- BETTELHEIM, B. (1981). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona. Crítica.
- BICKERTON, D. (1984). The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 173-187.
- BIGAS, M. Y CORREIG, M. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Barcelona. Síntesis.
- BLOOM, L. (1970). *Language development: form and function in emergiging grammars*. Cambridge: MIT. Press.
- BLOOM, L. (1998). Language acquisition in developmental contexts. En W. Damon (Series Ed.) y D. Kuhn y R.S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language*, Vol. 2 (5ª ed.). Nueva York: Wiley.

- BONNOT, J.F. (2001). Bilingüismo en el niño. En J. Carbona y C. Chevrie-Muller, *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson, 63-71.
- BORDA CRESPO, I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y Didáctica*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid. Alhambra.
- BOULERICE, P. (2001). Lire avant l'école. En *Lurelu*, 24, 51-54.
- BOULERICE, P. (2001). Lire avant l'école. *Lurelu*, 24 (1), 51-54
- BOWLBY, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human developpmet*. Nueva York: Bassic Books.
- BOYER, P. (2004). La importancia del álbum en la educación visual y plástica. *Peonza*, nº 70, 25-34.
- BRUNER, J (1981). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1979). Learning how to do things with words. En D. Aaronson y R. W. Rieber (Eds). *Psycholinguistic research: Implications and applications*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1990). *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRYANT, S. (1983). *El arte de contar cuentos*. Barcelona. Hogar del libro. Col. Navidad.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1998), La investigación por encuesta. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo y F. Hernández Pina (Dir.), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill, 119-155.
- BUNTING, E. Y LEUYEN, P. (2000). *Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?* Barcelona: Juventud.
- CABRERA, F., DONOSO, T. Y MARÍN, M^a. A. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona. Laertes.
- CAIRNEY, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. Morata.
- CAMPBELL, D. Y STANLEY, J. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- CAÑABATE CARMONA, C. E IRIGARAY FERNÁNDEZ. M.J. (2005). Aprender trabajando la ilustración, *Primeras Noticias*, 208, 71-76.
- CAREY, S. (1978). The child as word learner. En M. Halle, G. Millar y J. Bresnan (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge: MIT Press, 264-293.
- CARLO, M.S. Y OTROS (2004). Closing the Gap: Addressing the Vocabulary Needs of English-Language Learners in Bilingual and Mainstream Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 188-215..
- CARRER, C. (2006). Libros con Arte. *Peonza*, 75-76, 81-91.
- CARRIL, I. Y CAPARRÓS, M. (2004). *Leer...* Valladolid: Ed. De la Infancia.
- CARVAJAL, F. Y RAMOS, J. (1999). ¿Enseñar o aprender a escribir o leer? En F. Carvajal y J. Ramos (Coord), *¿Enseñar o aprender a escribir o leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla: Publicaciones del MCEP, T. 1, 3-17.
- CERVERA, J. (1984). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- CHOLBI GARCÍA, C. Y MOLINA GARCÍA, M.J. ET ALII (2002). ¿Leer sin saber leer? Una experiencia práctica de comprensión lectora en Educación Infantil. *Primeras Noticias*, 184, 63-70.
- CHOMSKY, N. (1972). *Language and mind*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.
- CIDE (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid: MEC.
- CLARK, E. (1990). On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language*, 17, 473-431.
- CLARK, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, E. (1995). The lexicon and syntax. En J.L. Miller y P.D. Eimas (Eds.). *Speech, language, and communication*. San Diego: Academia Press, 303-337.
- CLARK, E. Y CLARK, H. (1977). *Psychology and language. An introduction to psycholinguistic*. Nueva York: H.B.J.
- CLEMENTE, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.

- COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Traducción de Francisco Agudo López. Madrid: La Muralla.
- COHEN, R. (1980). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- COHEN, R. (1983). *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona. Nueva Paideia.
- COLÁS BRAVO, M. P. (1998). Los métodos descriptivos. En M.P. Colás Bravo y L. Buendía Eximán (Dir.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar (Tercera edición), 177-200.
- COLOMER, T Y DURÁN, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil en BIGAS, M. Y CORREIG, M. (ed.) (2000): *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis, pp. 213-251.
- COLOMER, T. (1990). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Barcelona. FGSR.
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida*, 22, 2-19.
- COLOMER, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid. FGSR.
- COOPER, D.J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor/ MEC.
- COOPER, H. (2001). *Sopa de calabaza*. Barcelona: Juventud. 4ª Edición.
- CORTÉS, J.L. Y AVI (2002). *Un culete independiente*. Madrid: SM. Col. “Los Piratas del Barco de Vapor”. 19ª edición.
- COTTON, P. (2006). El reto de los libros de imágenes europeos: EPBC y ESET. *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, 216, 21-29.
- CRAIN-THORESON, C. Y DALE, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- CUETOS VEGA, F. (1994). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la lectura*. Madrid. Escuela Española.
- CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid. Alianza.
- DA COLL, I. (2002). *Pies para la princesa*. Madrid: Anaya. Col. “Sopa de libros”.
- DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. (2002). *Literatura infantil: teoría y práctica*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

- DE AMO, J.M. Y RUIZ, M.M. (2006). Los géneros discursivos en la educación lingüística: la narración y la descripción. *Lenguaje y Textos*, 23-24, 9-29.
- DE ECHEBARNE, D.P. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires. Kapelusz
- DE JONG, M.T. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39 (4), 378-393.
- DE MIGUEL DÍAZ, L. (1980). *Influencias de entrenamiento sintáctico sobre nexos lingüísticos en la comprensión y velocidad lectora*. Tesis Doctoral. Oviedo: ICE/ Universidad.
- DEHANT, A Y GILLES, A. (1976). *El niño aprende a leer*. Buenos Aires. Kapelusz.
- DICKINSON, D.K. Y SMITH, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 105-122.
- DOLZ, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *CLE*, 23, 17-27.
- DOMAN, G. Y DOMAN, J. (1997). *J'apprends à lire à mon bébé: lire avant quatre ans*. Paris: Retz.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. Y BARRIO VALENCIA, J.L. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores: una mirada al aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- DONALDSON, J. Y SHEFFER, A. (2001). *El Grúfalo*. Barcelona: Juventud.
- DOWNING, J. Y THACKRAY, D. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires. Kapelusz.
- DREYER, C. Y NEL, CH. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31 (3), 349-365.
- DROPP, M, & VERHOEVEN, L. (2003). Language Proficiency and Reading Ability in First-and Second-Language Learners. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 78-103.
- DURÁN, T. (1989). "Del abecedario al álbum ilustrado" en *CLIJ*, 5: 19-25.
- DURÁN, T. (2006). "En el ruedo de la ilustración" en *Peonza*, n° 75-76, pp. 91-104.
- DUVERGER, J. (2002). Le bilinguisme. *Les Actes de Lecture*, 80, 74-76.
- EHRI Y OTROS (2001). The instruction of the fonema of the knowledge helps children to learn to read: evidence of the metaanalysis of the national Panel of the reading.

- Research Reading Quarterly*, 36, 250-287.
- ENDE, M. Y FUCHSBUBER, A. (2001). *Tragasueños*. Barcelona: Juventud. Col. Cuadrada.
- ÉQUIPE DE LES ACTES DE LECTURE (2001). L'album pour entrer en littérature. Entretien entre Yvonne Chenouf, Jean Foucambert et Jean Fabre. *Les Actes de Lecture*, 76, 90-94.
- EQUIPO PEONZA, (2006). Entrevistamos a Anthony Browne. *Peonza*, 75-76, 123-134.
- ESCARPIT, D. (1973). La Imagen y el niño. Lectura del libro de imágenes por los más pequeños. Varios, *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres, 71-100.
- ESCARPIT, D. (1982). La imagen del texto. *Cerlal. Noticias sobre el libro*, 36, 23-29.
- ESCARPIT, D. (1992). El libro para chiquitines. *Peonza*, n° 23, 11-16.
- ESCARPIT, D. (1993). El libro para chiquitines (y II). *Peonza*, 24, 32-38.
- ESCARPIT, D. (2000). La ilustración del libro infantil. Un arte amigo. *Primeras Noticias*, 174-175, 32-38.
- ESCARPIT, D. (2006). Leer un álbum ¡es fácil! *Peonza*, 75-76, 7-23.
- ESCORIZA, J. (1986). *Predicción del rendimiento en lectura en primer curso de E.G.B.* Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- FERNÁNDEZ, G. ET ALII. (2006). Proyecto sobre la disponibilidad léxica en alumnos preuniversitarios de Melilla. En J.L. Blas, M. Casanova y M. Velando (Edit.), *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- FERREIRO, E. Y GÓMEZ, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter. N.H.: Heinemann Educational Books.
- FONS, M. (2005). El papel del maestro: hacer lectores y escritores. *Infancia*, 93, 34-39.
- FOUCAMBERT, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona. Laia.
- FOUCAMBERT, J. (2001). Question de Méthodes-de recherche et de lecture-. En *Les Actes de lecture*, 73, 31-44.
- GALLARDO RUIZ, J.R. Y GALLEGO ORTEGA, J.L. (1994). Desarrollo del Lenguaje: Prevención y Alteraciones. En Gallego Ortega, J. L. (Coord.). *Educación*

- Infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe, 281-301.
- GALLEGO ORTEGA, J.L. (1994). El currículo de Educación Infantil: objetivos y contenidos. En Gallego Ortega, J. L. (Coord.). *Educación Infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe, 45-72.
- GARATE, M. (1992): “Beneficios de la actividad lectora desde la psicología de la comprensión de textos” en *Peonza*, n° 23, pp. 32-37
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). Posibilidades básicas para los materiales impresos dentro de un tratamiento escolar de la lectura infantil. En *Primeras Noticias*, 178, 45-49.
- GARCÍA RIVERA, G. (2004). “La literatura infantil y juvenil como marco de referencia a la animación a la lectura. En López, A. y Encabo, E. (coord.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona. Octaedro, pp. 277-294.
- GARCÍA SOBRINO, J. (1993). Carme Solé, veinticinco años de color. En *Peonza*, 26, 10-20.
- GARRRIDO, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. Mexico, D.F.: Planeta.
- GARTON, A. Y PRATT, CH. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid. MEC&Paidós.
- GASSOL, A. Y ARÁNEGA, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona. Edebé.
- GAUDEFROY-VALIBOUSE, M.C.Y OTROS (1997). L’illustration des documentaires: image, enfants et sciences. *Les Actes de lecture*, 175-176, 111-114.
- GESSELL, A. (1950). *Diagnóstico del desarrollo del niño*. Nueva York: Ed. Wiley and Sons.
- GHIGLIERI, M.P. (1988). *East of the mountains of the moon: Chimpanzee society in the African rain forest*. Nueva York: Free Press.
- GILI GAYA, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona. Vox.
- GISBERT, M. (2002). El gesto mágico de la ilustración. *Primeras Noticias*, 184, 21-22.
- GLEITMAN, L.R. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, 1, 3-55.
- GLITZ, A. Y SWOBODA, A. (2001). *El secreto de Mili*. Barcelona: Juventud. 2ª Edición.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1986). Papel de la ilustración en el proceso lector. En

- Gómez del Manzano, *Cómo hacer a un niño lector*. Madrid: Narcea, 59-91
- GÓMEZ-VILLALBA, E. y otros. (2000). *El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el Área de Lengua Castellana y Literatura*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (1998): Literatura infantil y lenguaje literario: consideraciones estéticas y didácticas. En Romero, A. (dir.) y Salinas, F. (coord.). *Lenguajes y comunicación. Consideraciones estéticas y didácticas*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. Y NÚÑEZ DELGADO, P. (2007). La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos*, 44, 19-33.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. Y RODRÍGUEZ IGLESIAS, B. (1994): Didáctica de la lengua. En Gallego Ortega, J. L. (coord.). *Educación Infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe, 443-458.
- GONZÁLEZ LAS, C. (1999). *La lengua, instrumento de comunicación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GOOD, R.H., SIMMONS, D.C., Y KAME'ENUI, E.J. (2001). The importance and utility of a continuum of fluency based indicators of foundational reading skills for third-grade students. *Scientific Studies of Reading*, 5, 257–288.
- GOODMAN, K.S. Y GOODMAN, Y.M. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. *Harvard Educational Review*, 47 (3), 317-333.
- GOODMAN, K.S. Y GOODMAN, Y.M.(1993). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Grupo Editor.
- GRAMIGNA, S. (1999). La construcción y reconstrucción de cuentos. Estrategias y roles de los participantes. *Educación Inicial*, 126, 7-17.
- GRAMIGNA, S. (2005). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. *Lectura y Vida*, 26, 30-39.
- GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. (1985). “Función de la lectura en la formación del niño y el adolescente” en J. Jolibert y R. Gloton (Coord). *El poder de leer*. Barcelona. Gedisa, 145-153.
- GREANEY, K. (2004). Factors affecting PAT reading comprehension performance: A retrospective analysis of some year 4-6 data. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 39 (1), 3-21.
- GREJNIEC, M. Y BARREIRO, C. (1999). *¿A qué sabe la luna?* Pontevedra: Kalandraka.

Col. "Libros para soñar".

- GUIBOURG, I. (2000). El desarrollo de la comunicación. En Bigas, M. y Correig, M. (Ed.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis, 13-43.
- GURLY, A. (2001). Pratique documentaire dans le premier cycle. *Argos*, 27, 91-93
- HALL, W.S. (1991). "La comprensión de la lectura" En PUENTE, A. (dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid. FGSR, pp. 25-41.
- HALLIDAY, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- HAMMIL, D.D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70 (4), 453-468.
- HERRERA, L. (2003). *Fonología y música en educación infantil: estudio longitudinal con entrenamiento*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- HESS, R.D. Y MIURA, I.T. (1985). Gender differences in enrollment in computer-camps and classes. *Sex Roles*, 13, 193-203.
- JAKOBSON, R. Y HALLE, M. (1967). *Funciones del lenguaje*. Madrid: Ciencia Nueva.
- JAKOBSON, R. (1941). *Child language, aphasia and phonological universals*. La Haya: Mouton.
- JESPERSEN, O. (1922). *Language: Its nature, development and nature*. Nueva York: Holt.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1986). *Didáctica del vocabulario*, Barcelona: Editorial Humanitas
- JIMÉNEZ, R.T. (1997). The Strategic Reading Abilities and Potencial of Five Low-Literacy Latina/ o Readers in Middle School. *Reading Research Quarterly*, 32 (3), 224-243.
- JIMÉNEZ, R.T., GARCÍA, G. & PEARSON, D. (1996). The Reading Strategies of Bilingual Latina/ o Students Who Are Successful English Readers: Opportunities and Obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31 (1), 90-112.
- JOHNSTON, P.H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Madrid : Visor , 1989
- JOHNSTON, J.R. (1986). Cognitive prerequisites: The evidence from children learning English. En D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 2. Theoretical issues*. Hillsdale (Nueva York): Erlbaum.
- JORDAN, G.E., SNOW, C.E. Y PORCHE, M.V. (2000). Project EASE: The Effect of a

- Family Literacy Project on Kindergarten Students' Early Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 35 (4), 524-546.
- KOOLSTRA, C.M., VAN DER VOORT, T.H.A. Y VAN DER KAMP, L.J. TH. (1997). Television's Impact on Children's Reading Comprehension and Decoding Skills: A 3 Year Panel Study. *Research Reading Quarterly*, 32 (2), 128-152.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (1999). Metalinguistic awareness and the child's developing concept of irony: the relationship between pictures and text in ironic Picture book. *The lion and the unicorn*, 23, 157-183.
- LABERGE, D., Y SAMUELS, J.S. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognition*, 6, 293-323.
- LAGE, J.J. (2005). La formación de usuarios en la biblioteca escolar. Algunas experiencias prácticas. *Educación y Biblioteca*, 148, 53-59.
- LAIZ, E. (1998). Por qué y cómo trabajar la carta. *Textos*, 17, 77-84.
- LAMBERT, N. ET ALII (1993). Livre d'images et expressions graphiques et verbales à la maternelle. *CCL*, 71, 33-41.
- LAPOINTE, C. (1982). *Aimer lire*. París: Éditions Bayard Presse-Jeune.
- LE NORMAND M.T. (2001). Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona y C. Chevrie- Muller (Ed.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson, 29-45.
- LEBRERO, M.P. Y LEBRERO, M.T. (2001). *Lectura y escritura en los primeros años enseñanza/ aprendizaje*. Madrid. UNED.
- LENNENBERG, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- LENTIN, L. (1980). *Enseñar a Hablar I*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- LÉVERT, C. Y SOLÉ VENDRELL, C. (1981). *Pedro y su roble*. Valladolid: Miñón, D.L.
- LOGAN, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13, 123-146.
- LOMAS, C. Y MATA, J. (2007). La construcción del hábito de leer. *Textos*, 44, 9-18.
- LÓPEZ VALERO, A. Y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2001). *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- LÓPEZ BLANCO, F. (2000). El color de las palabras. *Primeras Noticias*, 174-175, 125-129.
- LÓPEZ EXPÓSITO, A.M. (2002). Cómo trabajar el álbum ilustrado. *Primeras Noticias*,

184, 54-57.

- LÓPEZ MOLINA, J. (1997). *La literatura infantil y juvenil: elemento motivador*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- LORETAN, S. Y LENICA, J. (1989). *Leo, el muñeco de nieve*. Madrid: SM. Col. "Cuentos de la torre y la estrella", 43.
- LORTIC, E. (2003). Écrire avec des images. Comment écrire et illustrer les livres d'enfants. *Revue des livres pour enfants*, 214, 108-113.
- LUCEÑO CAMPOS, J.L. (1994). *Didáctica de la lengua española*, Alcoy: Marfil
- LURIA, A. (1983). *Desarrollo cognitivo*. Barcelona: Fontanella.
- MAGALI, F. (1998). "Lire, écrire, c'est la classe": le Théo-Prat' n° 5 est arrivé Programmer des classes-lecture de la maternelle au collège en région Haute-Normandie...et ailleurs. *Les Actes de Lectura*, 63, 15-18.
- MAJÓ, F. (1989). Los libros de imágenes en la escuela infantil: libros para los niños que no saben leer. En Varios, *Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Arturo Medina*. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, 339-351.
- MARCUS, G.F. (1995). Children's overregularization of English plurals: A quantitative analysis. *Journal of Child Language*, 22, 447-459.
- MARKMAN, E.M. (1989). *Categorization and naming in children*. Cambridge: MIT Press.
- MARKMAN, E.M. (1992). Constraints on word learning: Speculations about their nature, origins, and domain specificity. En M.R. Gunnar y M. P. Maratsos (Eds.). *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 25, 59-101. Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. (2004). *Primera infancia, bilingüismo y educación infantil*. Madrid: Editorial de la Infancia. Colección Aula Práctica
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. (2005). *Teoría y práctica de la educación multicultural en la infancia*. Madrid. Editorial de la Infancia. Colección Aula Práctica
- MARTOS NÚÑEZ, E. (2004). "Didáctica de la literatura infantil y juvenil". En López, A. y Encabo, E. (coord.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona. Octaedro, pp. 47-90
- MCCARTHY, D. (1970). *McCarthy Scales of Children's abilities*. Nueva York: Psychology Corporation.
- MCINTYRE, E., KYLE, D.W. Y MOORE, G.H. (2006). *A Primary-Grade Teacher's*

- Guidance Toward Small-Group Dialogue. *Reading Research Quarterly*, 41 (1), 36-66.
- MCKEE, D. (2001). El libro-álbum como medio. *Peonza*, 59, 44-52.
- MCNEILL, D. (1970). *The acquisition of language: to study of developmental psycholinguistics*. Nueva York: Herper and Row.
- MEC (1989). *Vocabulario básico en la EGB*. Madrid: Espasa Calpe. T.I.
- MEJUTO, E. (2004). Makakiños, una colección de fácil lectura para niños con discapacidades intelectuales. *Primeras Noticias*, 200, 33-36.
- MENDOZA, A. (2006). Prescripciones sobre el método de lectura. Documentos para retomar una cuestión polémica. *Lenguaje y Textos*, 23-24, 83-106.
- MERINO MERINO, P. (1997). Leer y crecer: dos conceptos complementarios, dos caminos paralelos. En *Peonza*, 40, 7-13.
- MESA FRANCO, M.C. Y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE
- MESTRES I SALUD, L. Y ESCODA, E. (2004). Entrevista a Mercé Aránega. La ilustración es un motivo para escoger y leer un libro. En *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, 200, 65-69.
- MIALARET, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid. Marova.
- MILLÁN, R. (1990). *Desarrollo de la estructura sintáctica en el lenguaje infantil escrito*. Tesis Doctoral. Sevilla.
- MINARIK, E.M. Y SENDAK, M. (1989). *Un beso para osito*. Madrid: Alfaguara. Col. "Infantil Alfaguara".
- MOERK, E.L. (1992). *A first language taught and learned*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- MOGA, V. Y RAHA, R. (2000). *Estudios amaziges. Substratos y sinergias culturales*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma.
- MOLINA GARCÍA, M.J. (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. En Lara, I. y López, J.L. (Edits.), *V Curso de Intercultura: Estrategias didácticas a aplicar para el aprendizaje del castellano en alumnado de lengua materna tamazhigt*. Melilla: Aldaba, 127-138.
- MOLINA GARCÍA, M.J. (2005). Importancia del léxico en una lengua: estrategias para ampliar vocabulario en alumnos de habla amazige. En M.C. Ayora y A. González (Edits), *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ceuta:

- Sección departamental de Ceuta del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, 31-48.
- MOLINA GARCÍA, M.J. Y GARCÍA CLARO, F. (2003). Un proyecto de escritura en Educación Infantil: la celebración de “El Día del Libro”. *Primeras Noticias*, 192, 59-67.
- MOLINA ITURRONDO, A. (2001). Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 1, Año 22, 40-46
- MONDÉMÉ, G. (2002). Bilinguisme et voie directe. *Les Actes de Lecture*, 80, 71-72
- MONTANER MONTAVA, M.A. (1999). *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*. Madrid: Arco Libros.
- MONTESSORI, M. (1994). *Ideas generales sobre el método: manual práctico*. Madrid. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- MONTOYA, V. (2005). La importancia de las ilustraciones en la literatura infantil. *Primeras Noticias*, 208, 47-54.
- MONTOYA, V. (2005). La importancia de las ilustraciones en la literatura infantil. *Primeras Noticias*, 208, 47-54.
- MORÁN, J. (2002). Ilustración, arte y literatura infantil. *Peonza*, 61, 44-52.
- MORÁN, J. (2006). Arte en los ilustradores para niños. *Peonza*, 75-76, 67-81.
- MORRIS, D. Y OTROS (2003). Developmental Steps in Learning to Read: A Longitudinal Study in Kindergarten and First Grade. *Reading Research Quarterly*, 38 (3), 302-328.
- MORUECO YAGÜEZ, I. (2000). Texto e imagen. *Primeras Noticias*, 174-175, 25-31.
- MORUECO YAGÜEZ, I. (2000). Texto e imagen. *Primeras Noticias*, 174-175, 25-31.
- NATIONAL READING PANEL (NRP): <http://www.nationalreadingpanel.org>
- NAVARRO, A. (1991). “Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura”. En PUENTE, A. (dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid. FGSR, pp. 41-73.
- NEWSON, D. (1978). Dialogue and development. En Lock, A. *Action, structure and symbol. The emergence of language*. Londres: Academia Press, 1-43.
- NÚÑEZ, P. (2002). Aportaciones a la didáctica de la competencia discursiva oral: conceptos básicos en el estudio científico de la lengua hablada. En M. Moreno y M.L. Escribano (Coord.), *Tadea seu liber de amicitia*. Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

- NÚÑEZ, P. (2002): El placer de leer, el placer de aprender. Consideraciones didácticas sobre el papel de la literatura en la Educación Infantil. En Gallego Ortega, J.L. (dir.). *La Educación Infantil: una apuesta de futuro. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Infantil*.
- NÚÑEZ, P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- OLLILLA, L.O. (1981). *¿Enseñar a leer en Preescolar?* Madrid: Narcea.
- OLLER, D.K. (1980). The emergente of the sounds of speech in infancy. En G. Yeni-Komshiam, J.F. Kavanagh y C.A. Ferguson (Eds.). *Child Phonology*, Vol. 1. Nueva York: Production Academic Press.
- OLLER, DK. Y LYNCH, M. (1993). Infants vocalization and innovation in infraphonology: toward a broader theory of development and disorders. En C.A. Fergusson, L. Menn. Y C. Stoel. Gammon (Eds.). *Phonological development*. Parkton MD: York Press, 509-536.
- OSORIO, M. Y BORDOY, I. (1990). *Mazapán*. Madrid: Susaeta. Col. "Duende"
- PARDAL, S. (1991). *Juegos de lenguaje*. Cádiz: Nueva Escuela.
- PASTORA HERRERO, J.F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- PAYNE, A. C. WHITEHURST, G.J. Y ANGELL, A.A. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. (1998). Adquisición de la capacidad comunicativa. *Alacena*, 30, 13-17.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. Y GÓMEZ-VILLALBA, E. (2003): *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas*. Granada: Universidad de Granada.
- PERICOT, J. (2002). La ilustración, la imagen, también nos aporta conocimiento. *Primeras Noticias*, 184, 9-11.
- PHILLIPS, J. L. (1977). *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- PIAGET, J. (1975): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1984). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral-Labor.
- PIERINI, F. Y SOLÉ VENDRELL, C. (1983). *El niño que quería volar*. Valladolid: Miñón,

D.L.

- PINKER, S. (1995): *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- POLANCO ALONSO, J.L. (2006). Collage de palabras prestadas. *Peonza*, nº 75-76, 104-118
- POLANCO ALONSO; J.L. (1994). Diez métodos casi infalibles para evitar que los niños caigan en el vicio horrendo de la lectura (2ª parte). *Peonza*, 31, 6-10.
- POLLARD SLAUGHTER, J. (1993). ¿Por qué la experiencia del libro compartido? *Lectura y Vida*, 4, 29-38.
- PORTILLO, R (1991). La evaluación de la lengua escrita. *Cauce*, 20-21, *Homenaje a Amado Alonso*, Vol. II.
- PROPP, V. (1985). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- PUENTE, A. (1991): “Teoría del esquema y comprensión de la lectura” en PUENTE, A. (dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid. FGSR, pp. 73-110.
- QUINTANAL, J. (1999). *Actividades lectoras en la Escuela Infantil y Primaria. Guía para la organización y el desarrollo de programas de Animación Lectora*. Madrid: Editorial CCS.
- QUINTANAL, J. (2006). La lectura: acción corresponsable de diversos agentes. *Primeras Noticias*, 223, 37-42.
- QUINTO BORGHI, B. (1998). Lengua oral: un ejemplo de argumentación científica en niños de cuatro años. *Textos*, 17, 67-74.
- RAMÍREZ SALAZAR, D. A. (2004). Implicaciones didácticas de un estudio sobre habilidades relacionadas con la comprensión lectora en adolescentes con síndrome de Down. *Lectura y vida*, 2, Año 25,
- RICARDO MIRA, A. (2006). ¿Qué literatura para el alumnado de los primeros años? Un enfoque intercultural. *Primeras Noticias*, 216, 83-92.
- RICO MARTÍN, A.M.Y RICO MARTÍN, C. (2002). *Vocabulario básico infantil español-amazige*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- RICO, L. Y SÁNCHEZ, J.R. (1991). *El mausito*. Madrid: Susaeta. Col. “Duende”.
- RITCHEY, K.D. (2002). *The prediction of growth in reading subskills and the relationship of growth to literacy outcomes in kindergarten*. Maryland: University of Maryland.
- RITCHEY, R.D. (2004). From letter names to word reading: the development of reading in kindergarten. *Research Reading Quarterly*, 25, 87-90.

- ROCA I BARÓ, C. (1993). *Método Lectocolor. Aprendizaje de la lectoescritura. Vol,1,2 y 3*. Madrid: CEPE.
- RODRÍGUEZ, A. Y GALLEGO, J.L. (2002). El lenguaje oral y escrito en el currículo de Educación Infantil. Reflexiones sobre su trascendencia y contemplación en el sistema educativo español. En J.L.Gallego Ortega (Dtor.), *La Educación Infantil: una apuesta de futuro. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Infantil*. Granada: GEU FETE-Granada.
- RODRÍGUEZ, C. (1992). Comunicación y representación en educación infantil: el lenguaje visual y plástico, *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 5-6, 54-57.
- RONDAL, J. A. (2001). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: ISEP Universidad.
- ROSWAN, A. (1997). *Cómo contar cuentos*. Barcelona. Integral.
- RUIZ BIKANDI, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- SALVADOR MATA, F. (1985). Los índices de complejidad sintáctica, instrumentos de evaluación de la expresión escrita: Estudio experimental en el Ciclo Medio de la EGB. *Enseñanza*, VI-VII, 221-236.
- SALVADOR MATA, F. (1992). Caracterización sintáctica del texto escrito por alumnos del nivel Terminal del Ciclo Medio de EGB. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 6, 75-95.
- SALVADOR MATA, F. (1995). Estructuras sintácticas de subordinación en la composición escrita: análisis evolutivo y diferencial. *Enseñanza*, 13, 181-197.
- SALVADOR MATA, F. (1997). *Diferencias en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- SALVADOR MATA, F. (1999). *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades (Sintaxis de la expresión verbal)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SÁNCHEZ CORRAL, A. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona. Paidós.
- SÁNCHEZ CORRAL, A. (2004). Valores antropológicos y educativos del cuento. En López, A. y Encabo, E. (coord.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona. Octaedro, pp. 147-176
- SÁNCHEZ LÓPEZ, J. (2002). La importancia de la imagen en la literatura infantil. En GALLEGO ORTEGA, J.L. (dir.). *La Educación Infantil: una apuesta de futuro*.

Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Infantil.

- SÁNCHEZ, B. (1972). *Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires. Kapelusz.
- SANZ, M. (2001). Hacia la lectura jugando. *Primeras Noticias*, 178, 59-61.
- SAPIR, E. (1925). Sound patterns in Language. En *Language*, 1, 37-51.
- SAPIR, E. (1954). *Lenguaje*. México: Fondo de cultura económica.
- SASTRÍAS, M. Y NAVA, F. (1998). *El sapo que no quería comer*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Col. "Los especiales de A la orilla del viento"
- SCHIEFFELIN, B. (1985). The acquisition of Kaluli. En D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: The data*. Vol. 1. Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- SCHMITDT, R.J., ROZENDAL, M.S. Y GREENMAN, G.G. (2002). Reading instruction in the inclusión classroom. Research-based practices. *Remedial and Special Education*. 23 (3), 130-140.
- SECO, M. (1999). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa Calpe, 233-234.
- SERRA, M. et alii (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- SERRANO, A. (2002).Cómo hacer lectores. Un proyecto de Aidan Chambers, Premio Andersen 2002. *CLIJ*, 151, 23-27.
- SHATZ, M. (1983). On transition, continuity, and coupling: An alternative approach to communicative development. En R.M. Golinkoff (Ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- SIGUÁN, M. (1976). *Bilingüismo y personalidad*. Anuario de Psicología, 15.
- SILVA DÍAZ, C. (2006): "La función de la imagen en el álbum" en *Peonza*, nº 75-76, pp 23-34.
- SILVA-DÍAZ, C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza*, 75-76, 23-34.
- SKINNER, B.F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SLOBIN, D.I. (1982). Universal and particular in the acquisition of language. En E. Warmner y L.R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SLOBIN, D.I. (ED.) (1985). *The cross-linguistic study of language* (Vols. 1 y 2). Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- STEIN, N. Y GLENN, C. (1979): An analysis of store comprehension in elementary

- school children. En Cuetos, F. *Psicología de la lectura*. Escuela Española. Madrid, 67-83.
- STUART, M. (2004). Getting ready for reading: A follow-up study of inner city second language learners at the end of Key Stage I. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 15-36.
- TEA, (2003): <http://www.teaediciones.es>
- TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. ICE-Horsori.
- TEJERINA, I. (1999). Reseña de Tragasueños. En *Peonza*, 47-48, 33-34.
- TEMPLIN, M.C. (1957). *Certain language skills in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- TOUGHT, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- TRABASSO, T. (1984): *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, Nueva Jersey Lawrence Erlbaum.
- UZÑATE, S. (2005). Los párvulos también ilustran. *Primeras Noticias*, 208, 87-89.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1991). *Técnicas de velocidad y comprensión lectora. Adaptado al DCB de Primaria*. Madrid. Escuela Española.
- VAN DER LINDEN, S. (2003). L'album, entre texte, imagen et support. *Revue des livres pour enfants*, 214, 59-68
- VARIOS (1997). Reescritura de cuentos. *Cuadernos de Pedagogía*, 258, 18-21.
- VASTA, R., HAITH MARSHALL, M. Y MILLER, S.A. (2001). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel
- VENTURA FERNÁNDEZ, A. (2002). La primera literatura: entre la palabra y la imagen. En GALLEGO ORTEGA, J.L. (dir.). *La Educación Infantil: una apuesta de futuro. Actas del Segundo Congreso Internacional de Educación Infantil*.
- VIDAL, M.D., ABDERRAMÁN, L. Y MORENO, C.S. (1998). *La casa de los Iqer'Ayen. Una propuesta didáctica en educación infantil*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma.
- VIGOTSKY, L.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VIGOTSKY, L.S. (1979). Internalización de las funciones psicológicas superiores, en L.S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VILANOVA, D. Y VERT, D. (1998). La escritura en los proyectos. *Textos*, 17, 93-104.
- WALLON, H. (1984): *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

- WESCHLER, D. (1987). Escala de Inteligencia Weschler para Niños. Madrid: Editorial TEA.
- WHITEHURST, G. (1997). Language processes in context: Language learning in children reared in poverty. En L.B. Adamson y M.A. Ronski (Eds.), *Research on communication and language disorders: Contributions to theories of language development*. Baltimore: Brookes.
- WHITEHURST, G. J. Y LONIGAN, C.J.(2000). Child development and emergent literacy. *Child Development, 94*, 1186-1194.
- WHITEHURST, G.J. (1982). Language development. En: B.B. Wolman (Ed.) *Handbook of development Psychological*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- WHORF, B (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad: selección de escritos*. Barcelona: Barral.
- WILLIS, J. Y REES, M. (1997). *¿Qué te gustaría ser, Brian?* Barcelona: Timun Mas. Col. “La nube de algodón”.
- WOLF, M., Y KATZIR-COHEN, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*, 211–239.
- YADEN, D. B., SMOLKIN, L. B. Y CONLON, A. (1989). Preschoolers’ questions about pictures, print conventions, and story test during reading aloud at home. *Reading Research Quarterly, 24 (2)*, 188-214.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de alumnos que han participado en la investigación	98
Tabla 2: Distribución de alumnos según la ocupación y/o profesión del padre y de la madre	100
Tabla 3: Pruebas estadísticas aplicadas	127
Tabla 4: Pretest y postest de vocabulario en el grupo experimental	134
Tabla 5: Pretest y postest de vocabulario en el grupo de control	140
Tabla 6: Pretest y postest de sintaxis en el grupo experimental	151
Tabla 7: Pretest y postest de sintaxis en el grupo de control	156
Tabla 8: Lectura oral de ilustraciones en el grupo experimental y en el grupo de control	162

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Vocabulario en pretest del grupo experimental y del grupo de control	130
Gráfico 2: Vocabulario pretest/ posttest del grupo experimental	132
Gráfico 3: Vocabulario pretest/ posttest del grupo de control	138
Gráfico 4: Vocabulario posttest del grupo experimental y del grupo de control	143
Gráfico 5: Sintaxis pretest del grupo experimental y del grupo de control	145
Gráfico 6: Sintaxis pretest/ posttest del grupo experimental	148
Gráfico 7: Sintaxis pretest/ posttest del grupo de control	153
Gráfico 8: Sintaxis posttest del grupo experimental y del grupo de control	158
Gráfico 9: Lectura oral de ilustraciones del grupo experimental y del grupo de control.	160