

# ISLL

## INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Raquel Lanseros Sánchez

Beatriz Sánchez Hita

María Marco Martínez

Darío Bañón Olivares

Alfredo Blanco Martínez

Raúl Gutiérrez Fresneda

M.<sup>a</sup> Isabel Vicente-Yagüe Jara

Juan Cruz Ripoll Salceda

Celia Bravo Iriso

Mikel Irurzun Peruchena

Encarna Pérez Pérez

Ana Begoña Zuazu Martínez

Luisa Pinzón Varilla

Nº 5

Enero  
2016

# INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

---

Enero 2016



MÁLAGA

# Índice

<b>Dirección y comités</b> .....	3
<b>Secciones, ISSN</b> .....	5
<b>Normas de publicación</b> .....	6
<b>ARTÍCULOS</b>	
<b>Raquel Lanseros Sánchez:</b>	
Aprovechamiento didáctico de los recursos literarios bilingües: Lectura original y traducida de la poesía de Lewis Carroll .....	7
<b>Beatriz Sánchez Hita:</b>	
Reading comprehension in Spanish language and literature manuals of the second cycle of Elementary Education.....	19
<b>María Marco Martínez y Darío Bañón Olivares:</b>	
Cambiamos la historia. Una creación hipertextual basada en las TIC .....	36
<b>Alfredo Blanco Martínez:</b>	
Promover la lectura de obras teatrales a través del blog docente Teatro en red.....	44
<b>Raúl Gutiérrez Fresneda:</b>	
La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora .....	52
<b>M.ª Isabel Vicente-Yagüe Jara:</b>	
Artes y literatura en la LOMCE: mecanismos para la comprensión de lecturas plurales.....	59
<b>Juan Cruz Ripoll Salceda, Celia Bravo Iriso, Mikel Irurzun Peruchena, Encarna Pérez Pérez y Ana Begoña Zuazu Martínez:</b>	
Mejora de la lectura en 2º de Primaria mediante un programa de tutoría entre iguales ...	70
<b>RECENSIONES</b>	
Luisa Pinzón Varilla: <i>Candela</i> , de Juan de Dios Villanueva Roa .....	78
<b>ENTREVISTA</b>	
Entrevista a Ascen Díez de Ulzurrun Pausas .....	81

# Investigaciones Sobre Lectura

## **DIRECTORA**

Elena Jiménez Pérez, UGR

## **SUBDIRECTOR**

Juan de Dios Villanueva Roa, UGR

## **EDITOR**

Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Jesús Camacho Niño, UJA, España

## **DIRECTOR CONSEJO DE REDACCIÓN (Comité científico AECL)**

Antonio García Velasco, UMA, España

## **CONSEJO DE REDACCIÓN (Comité científico AECL)**

Amando López Valero. UM.

Ana Teberosky Coronado. UB

Antonio Díez Mediavilla. UAL

Antonio Gómez Yebra. UMA

Antonio Mendoza Fillola. UB

Daniel Cassany. UPF

Eloy Martos Núñez. UEX.

Francisco Gutiérrez García, UJA

Jesús Alonso Tapia. UAM.

Juan Sáez Carreras, UM

Milagros Fernández Pérez. USC

Miguel Ángel De La Fuente González. UVA

María Luisa Lobato López. UBU

Lis Cercadillo Pérez. (Nacional Proyect Manager PISA Spain)

Luis Gómez Canseco. UHU

**DIRECTOR COMITÉ CIENTÍFICO**

Antonio García Velasco, UMA, España

**COMITÉ CIENTÍFICO**

Raquel López Ruano, UHU, España

Raquel Benítez Burraco, US, España

Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Ester Trigo, UCA, España

Sergio Vera Valencia, UCLM, España

Belén Ramos, UCO, España

Manuel Cabello Pino, UHU, España

Enrique Gutiérrez, Palacký University, Olomouc República Checa

Moisés Selfa, ULL, España

Narciso Contreras, UJA España

Rubén Cristóbal, Liceo José Martí (Varsovia), Polonia

Victoria Rodrigo, Georgia State University Atlanta, EE UU

Salvador Almadana López, IC Praga, República Checa

Mercedes Garcés Pérez, Universidad Marta Abreu, Cuba

Eduardo Encabo Fernández, UM, España

Jorge Verdugo, Universidad de Nariño, Colombia

Carne Rodríguez, Universidad de Liverpool, UK

Santiago Fabregat Barrios, UJA, España

M. <sup>a</sup> de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España

Eufrasio Pérez Navío, UJA, España

José Belmonte Serrano, UM, España

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Antonio Albertus Morales, UM, España

Fernando Azevedo, Universidade do Minho, Portugal

Carmen Mandara, “De Amicis – Da Vinci”, Caserta, Italia

Margarita Campillo Díaz, UM, España

Eduardo Iáñez Pareja, UGR, España

Manuel Morales Cuesta, UJA, España

Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

## SECCIONES

### Competencia lectora

Directora: Raquel Benítez Burraco, US, España

### Competencia Lectora en Español como Lengua Extranjera

Director: Narciso Contreras

Coordinadora: Natalia Martínez León

### Competencia lectora en lenguas románicas.

Director: Moisés Selfa

### Fomento de la lectura

Director: Rubén Cristóbal

Coordinadora: Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

### Literatura Infantil y Juvenil

Director: Jorge Verdugo

**EDITA: Asociación Española de Comprensión Lectora**

ISSN 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

AECL (2012) CIF G93213460

Apdo. 5050 Málaga, España

<http://www.comprensionlectora.es/>

ISL está indexada en:



**Investigaciones Sobre Lectura (ISL, ISSN 2340-8685)** es una revista de investigación científica, de ámbito internacional, especializada en comprensión y competencia lectoras y en aquellos ámbitos relacionados con las mismas. Se edita semestralmente, en enero y julio de cada año. Se edita **semestralmente**, en **enero** y **julio** de cada año. Los trabajos aquí publicados han sido sometidos a evaluadores externos a la revista. La revisión de los trabajos se realiza de forma anónima y por pares.

Los plazos para envío de originales están abiertos de forma permanente. Envío de originales/submission of papers: [juandedios@compensionlectora.es](mailto:juandedios@compensionlectora.es)

[isl@compensionlectora.es](mailto:isl@compensionlectora.es)

Copyright: Los autores e ISL

Está permitida la reproducción total o parcial de esta obra siempre que obligatoriamente se citen las fuentes originales.

**Para consultar las Normas de publicación** pulse [aquí](#).



Número 5.  
Enero de 2016

## Aprovechamiento didáctico de los recursos literarios bilingües: Lectura original y traducida de la poesía de Lewis Carroll

Raquel Lanseros Sánchez

Trabajadora autónoma

Pág. 7 a la 18

### Abstract:

### Keywords

Didactics, translation, Lewis Carroll, poetry, literacy

This paper seeks to enhance the promotion of reading from the area of English as a foreign language, as well as to raise awareness of the cultural richness of literature written in the English language. It aims to delve into the classroom applicability of English literary works translated into Spanish and their didactic exploitation. In order to do this, we will exemplify with the poetry of Lewis Carroll and its translation into Spanish. The objectives are to expand the vocabulary of the students of English as a foreign language, to approach poetry in the English classroom through various means which help us overcome the challenge and to help students improve their skills in the field of literacy in the foreign language, by using translated versions of the poetic texts. Target key competencies in this paper are linguistic competence and learning autonomy or learning to learn. Some models of Didactics of Literature followed by literary workshops with beginners, intermediate and advanced students will be presented. We will work with

the poetry of Lewis Carroll in order to exemplify way the educational possibilities of literature in the English classroom.

## 1. Justificación

La poesía, con su intensa expresividad intrínseca y su capacidad única para comunicar una pluralidad de mensajes con muy pocas palabras, constituye una poderosa herramienta de comunicación social, además de una de las más admiradas e inmanentes manifestaciones literarias en todos los tiempos y en todas las culturas.

La asunción del núcleo de comunicación poética por parte de los hablantes de una lengua, hasta sumirlo en el imaginario colectivo, es uno de los procesos más interesantes mediante los cuales la poesía opera, vertebrándose en uno de los instrumentos más eficaces de transmisión de información, sensibilidad social y testimonio. Esta capacidad eventual de la poesía para hacerse del pueblo, para expresar y propagar pensamientos, sensaciones, sentimientos y vida supone uno de sus mayores potencialidades en el campo del fomento de la lectura. De hecho, aunque no todos los poemas logran ni mucho menos trascender el ámbito literario y académico para fundirse con el acervo popular, esta aptitud es considerada como uno de los mayores logros que puede jamás alcanzar un texto literario.

Desde el punto de vista educativo, la poesía juega un papel fundamental a la hora de conformar el crecimiento personal del ser humano. El lenguaje vertebra la comunicación entre seres humanos y dota de identidad el recorrido vital, la memoria generacional y el propio aprendizaje personal permanente. La educación literaria –con toda la evolución pedagógica y renovación didáctica que se ha producido en este campo en las últimas décadas– posee suma importancia en la formación del individuo. Por un lado, la competencia lecto-literaria es la clave de la capacidad individual de aprender durante toda la existencia, siendo eficientes a la hora de interpretar y producir textos escritos con fluidez, coherencia y consistencia. Por otro, la pluralidad de mensajes que está preparado para descodificar y asimilar un individuo competente en habilidades lectoras y literarias va a ensanchar su visión del mundo, a ajustar su concepto de sí mismo y a coadyuvar a su autonomía personal, sentido crítico e independencia, además como al desarrollo de su creatividad y capacidad de pensamiento.

Definir qué es poesía no está al alcance ni siquiera de los mejores poetas, salvo mediante la aproximación y la definición abierta. Uno de los poetas universales que más contribuyó con su magnífica ensayística a arrojar luz sobre el terreno de la poesía fue Octavio Paz (1956, p. 16):

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar el mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. (...) Expresión histórica de razas, naciones, clases. (...) Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido. Hija del azar; fruto del cálculo. Arte de hablar en una forma superior, lenguaje primitivo. (...) Enseñanza, moral, ejemplo, revelación, danza, diálogo, monólogo. Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario.

El intento de comprensión de un fenómeno tan intangible y profundo como es la poesía se ve dificultado en la sociedad actual por la fragmentariedad del mundo en el que vivimos, la imposibilidad de abarcar todo lo que sucede y la relatividad de las antiguas verdades. En la escena poética de la actualidad, continúa de algún modo renovada la perpetua cuestión de la necesidad o no de la inteligibilidad de la poesía, así como la exigencia o no de una renovación y riesgo que no acaban de encontrar cauce y forma.

Como afirma la profesora Araceli Iravedra Valea (2010, p. 1):

En la escena poética de las últimas décadas, un nutrido conjunto de voces ha vuelto a interpelarse sobre el sentido del binomio literatura-compromiso reabriendo el debate en torno a un asunto que parecía cancelado por las conquistas democráticas y la condición escéptica de la modernidad. Se trata de una serie de propuestas que, desde planteamientos estéticos a veces enfrentados, colabora en la elaboración de respuestas, o siquiera de incómodas preguntas, ante las urgencias del espacio público originadas por el nuevo escenario de la globalización, las contradicciones del capitalismo postindustrial y las presiones homologadoras de la sociedad contemporánea.

La histórica disyuntiva poética entre un arte al servicio de las inquietudes de la gente o un arte encerrado en sí mismo está hoy en día más viva que nunca, ante los acontecimientos socioeconómicos y políticos que sacuden el mundo en nuestros días: la creciente desigualdad de las sociedades postindustriales, los embates neoliberales a los ya enflaquecidos sistemas de bienestar europeos y el debate ideológico entre los beneficios de lo público sobre lo privado y viceversa. Se trata de una situación que tiene su reflejo directo en la poesía actual, y que trasciende las propuestas estéticas para generar controversia en el ámbito ético y filosófico que subyace a la creación artística.

En este mismo sentido, abunda el profesor José Luis Gómez Toré (2010, p. 37), quien asevera que en las últimas décadas, debido a una multiplicidad de factores, se ha producido una quiebra entre la gente de a pie y la producción poética, que el impulso de muchos poetas actuales pretende restañar:

Muchos adultos tienen prejuicios ante la poesía, pues consideran que es algo difícil, elevado o incluso blando. Por eso el aprendizaje de la poesía debe empezar deshaciendo esos malentendidos que los alejan de ella. Para acercarse a la poesía, un procedimiento puede ser examinar cómo ésta utiliza el lenguaje rompiendo las convenciones de la comunicación. Lo cual no hace que se vuelva insignificante; al contrario, de ese modo gana en capacidad de conocimiento y comunicación.

Son muchos los estudios que nos preceden dentro de la cuestión que queremos abordar. La inclusión de la poesía en el área de inglés como lengua extranjera debe ser planteada como recurso didáctico motivador para practicar y aprender el uso de la lengua. Por tanto, cuanto de poesía en lengua inglesa aprenda el alumno no deberá ser evaluado de manera explícita, con el fin de preservar su carácter placentero y lúdico.

La poesía es una de las principales herramientas didácticas con las que cuenta el profesor en el aula de lengua extranjera. Por su creatividad, su uso estético del lenguaje y su multiplicidad de sentidos, la poesía supone una fuente imprescindible de aprendizaje, tanto en el ámbito lingüístico como en el cultural.

Las nuevas tendencias de enfoque comunicativo dentro de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras remarcan la extrema importancia del aprendizaje del entorno cultural que rodea a una lengua e impregna el acervo común de sus hablantes nativos. La poesía, en el caso del inglés como lengua extranjera, proporciona una oportunidad única de acceder a esos presupuestos culturales de los países donde se habla –Gran Bretaña, Irlanda, Estados Unidos, Australia, etc.– puesto que se trata de un uso específico del idioma, normalmente culto, aunque también puede ser coloquial, que carece de los filtros específicos de los manuales de enseñanza del idioma.

Los estudiantes se enfrentan así a un lenguaje real, con una gran carga estética, pero cuyo hilo de pensamiento y sensibilidad es universal, una vez aclarados por el profesor los aspectos más culturalistas que pueda haber. Supone, por tanto, un modo de tender puentes entre culturas y de agrandar el conocimiento lingüístico, cultural y humano, comprendiendo mejor la esencia de lo que supone enfrentarse al mundo desde la identidad personal.

Carmen Barrientos (1999, p. 17) abunda en los diferentes enfoques de la poesía como herramienta didáctica “en relación con los distintos ámbitos del desarrollo de la persona”. Para ello, el profesor deberá en muchas ocasiones romper los prejuicios que rodean a la poesía, sobre todo en el caso de aquellas personas que no son asiduos lectores de ella. En este mismo sentido, José Luis Gómez Toré (2010, p. 166) apunta algo muy importante dentro del aula de inglés como lengua extranjera:

La asociación de la poesía con el sentimentalismo es un prejuicio difícil de vencer pero quizá por ello sea preciso enfrentarse a él: se trata no sólo de educar a disfrutar de la poesía sino a educar las emociones (algo que, en las culturas occidentales, suele chocar con la creencia de que las emociones no son educables).

Para romper todos estos tabúes y sacar el máximo provecho del uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera, es importante concienciar y formar específicamente al profesorado de inglés en la enseñanza de la lengua a través de la poesía, porque además de que así consta en los Planes de Estudio de Lenguas Extranjeras, los beneficios potenciales son muchos como ya hemos visto, de modo que no debe faltar la inclusión de la poesía en la planificación didáctica del curso académico.

La discusión sobre la conveniencia de exceder el nivel puramente lingüístico de una lengua extranjera, para adentrarse decididamente en la cultura de los países donde

ésta es hablada como lengua nativa, convive en el seno de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras desde sus inicios, decantándose claramente en los últimos tiempos a favor de una enseñanza comunicativa. Como dice A. Ambassa (2006, p. 2):

La palabra clave que define esta nueva visión de lengua y que se opone a la antigua visión es *uso* o también *comunicación*, auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de su aprendizaje. Aprender lengua equivale pues a aprender a usarla, comunicarse en situaciones más complejas o comprometidas.

El conocimiento de la cultura que rodea a la lengua extranjera que desea adquirirse, y más concretamente de su literatura, ayuda a desarrollar una valoración más positiva de ella, además de hacer al estudiante partícipe de conocimientos que favorecen su proceso de aprendizaje. Este refuerzo de la ligazón afectiva del alumno hacia la lengua que estudia se produce de una forma decidida mediante el uso y análisis de la poesía en el aula, puesta que ésta potencia inferencias estéticas de índole universal que facilitan el funcionamiento de la memoria y la individualización del vocabulario y las estructuras lingüísticas.

Además, la exposición a los textos poéticos genera una respuesta emocional muy favorecedora del proceso de aprendizaje, alejándolo de las propuestas gramaticalistas conservadoras, más frías y rutinarias. Es innegable además, como apunta Albadalejo (2007, p. 2) “la necesidad de una revalorización de su potencial como fuente de inspiración para la creación de actividades comunicativas, a la vez que integradoras de las cuatro destrezas lingüísticas”.

Entre las razones que justifican la introducción de poemas en la clase de inglés como lengua extranjera podemos mencionar:

- Facilitan un acercamiento práctico al lenguaje connotativo, metafórico e imaginativo de la lengua española.
- Dan cuenta de la historia acaecida en cada periodo en el país de origen del poema, bien sean las Islas Británicas, Norteamérica u Oceanía, a través de la figura del autor y de las expresiones y giros propios de su tiempo.
- Son por lo general textos breves que permiten su temporalización dentro de una o dos sesiones de una unidad didáctica, agilizando así el ritmo de aprendizaje del aula.
- Proporcionan una visión elemental de la literatura escrita en español, mediante la inclusión de varios autores que conforman un panorama inicial.

## 2. Método

Es muy importante que la presentación de los poemas en el aula se realice utilizando una metodología activa y dinámica, alejada del modelo lingüístico y normativo para los estudiantes. Siendo así, se trata de un indispensable vehículo de conocimiento cultural y un motivador instrumento de trabajo, en virtud del atractivo que posee para el estudiante.

Uno de los autores de la lengua inglesa más representativos de todos los tiempos es sin duda Lewis Carroll (Daresbury 1832 – Guildford 1898). Profesor de matemáticas especializado en lógica en la Facultad de la Christ Church, Oxford, y diácono de la Iglesia Anglicana. Escribió ampliamente sobre ideas y problemas matemáticos, siempre siguiendo la ortodoxia euclidiana. El lenguaje literario de Carroll, además de ser un cambiante, vivo y maleable instrumento de comunicación humana, es también una estructura quasi-matemática, puesto que ambas facetas interesaron sobremanera a este insigne autor hasta el final de sus días.

Su faceta poética es menos conocida, debiendo su extraordinaria fama sobre todo a la novela *Alicia en el País de las Maravillas*, publicada por primera vez en 1865. El pasado año 2015 se celebró precisamente el 150º aniversario de la publicación de esta celebradísima novela, una de las más reeditadas, traducidas, adaptadas y leídas de la Historia de la Literatura Universal. *Alicia en el País de las Maravillas* causó sensación desde el primer momento, y las tiradas se agotaban a medida que se imprimían. Es una novela que atesora una cualidad poco común, como es la de gustar por igual a los niños y a los mayores. Entre algunos de sus lectores devotos se encontraron un joven Oscar Wilde y la propia reina Victoria. Como curiosidad, y para hacernos una idea del éxito global de la novela, es importante saber que el libro no se ha dejado nunca de imprimir desde su publicación primera. Es decir, estamos hablando de una novela que ha tenido lectores, éxito y aceptación sin interrupción durante siglo y medio.

Como decíamos previamente, a pesar de la sensacional fama como escritor que le acarrió la publicación de *Alicia en el País de las maravillas*, la poesía de Lewis Carroll ha sido objeto de menos atención, salvo algunos de los poemas contenidos en sus novelas infantiles o su gran poema paródico *La caza del Snark*. Sin embargo, creo que es imprescindible para todo amante de la buena Literatura acercarse a la poesía de Lewis Carroll. Su talento poético es versátil, vivaz, enérgico y penetrante. Logró utilizar sus destrezas como lógico para desafiar a la propia lógica, y su fascinación por los pequeños objetos cotidianos para perseguir el misterio de las cosas. Es capaz de evocar una súbita resonancia en medio de su vena humorística. Sus poemas serios meditan, con una inusual profundidad, sobre el doloroso dilema del paso del tiempo, el alma femenina o el amor perdido. En algunos de ellos también se plasma el temor a sentir, junto con la consciencia

de la imposibilidad de que el sentimiento pasional no vaya asociado a la nostalgia, la pena, la pérdida o la desilusión.

Por todo lo expuesto, he publicado en mayo de 2015 en la editorial Valparaíso la traducción al español de una selección personal de poemas de Lewis Carroll, muchos de ellos publicados nuestro idioma por primera vez en esta edición. Hay un criterio que he tenido especialmente en cuenta a la hora de elegir los poemas que forman parte de esta selección. Al tratarse de un autor tan versátil, poliédrico y diverso, he tenido muy presente la importancia de que todas sus épocas vitales, estilos y temáticas se vieran reflejados en esta recopilación. Es por ello entre los seleccionados se hallan poemas de todos los períodos y de todos los libros que escribió, revistas en las que colaboró, poemas que escribió para los amigos, e incluso sus composiciones últimas. Hay una muestra al menos de cada etapa citada en la citada recopilación.

Mientras preparaba esta edición de la poesía de Carroll, me iban impresionando por igual sus hondas reflexiones, sumergidas en versos de increíble belleza, y sus chistes y juegos de palabras, muchos de ellos escondidos dentro de otros, que van emergiendo a la superficie a medida que el lector encuentra acomodo en la paulatina descodificación del mundo personal de Lewis Carroll. Algunos son verbales, otros fonéticos, otros se divierten jugando con el sentido, la contradicción y la sorpresa. Carroll poseía un agudísimo oído para toda la información lingüística, bien fuese ésta de tono, entonación, ritmo, significado, registro, uso o repetición. Su devoción hacia el teatro probablemente le ayudó a conseguir algo que domina con maestría: el arte de vertebrar el clímax de una escena narrada, incluso en los poemas más cortos. Sus versos conspiran, pues denuncian los absurdos del lenguaje, todos esos puntos ciegos en los que los sonidos y la semántica no podrán nunca reconciliarse. Su exquisito oído métrico elige siempre los ritmos que más implicaciones tendrán en la intención expresiva de sus versos. En palabras de la profesora Pérez Valverde (1999, p. 16): “Se construye sus propios paraísos y también sus propios infiernos, y al crearlos los puebla de ángeles y monstruos que parecen escindir todo lo que es humano en dos polos opuestos e irreconciliables”.

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, publicado en el BOE núm. 52 del 1 de marzo de 2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se definen las competencias como "capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos". Las competencias clave que se abordan en la presente comunicación son la *competencia lingüística* y la *autonomía de aprendizaje*. La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras se desglosa en las cuatro destrezas comunicativas básicas que se deben observar y atender por parte del profesor a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera: comprensión oral, comprensión escrita, expresión e

interacción oral y expresión e interacción escrita. Los objetivos específicos que perseguiría esta propuesta didáctica, centrados en la poesía de Lewis Carroll y en el fomento de la interculturalidad de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, serían los siguientes:

- Comprender el alcance de la palabra poética y su multiplicidad de significación.
- Ser capaz de reflexionar sobre la relación entre dos planos integrantes de la poesía: forma y fondo.
- Participar activamente en el aula mediante debates, preguntas y respuestas y aportaciones personales.
- Reflexionar sobre las similitudes y las diferencias existentes entre las diversas lenguas y sus respectivas traducciones o trasvases lingüísticos posibles.
- Familiarizarse con la figura de Lewis Carroll, uno de los mayores autores de la Literatura Inglesa.

Para ello, vamos a utilizar un breve poema extraído de la anteriormente citada antología<sup>1</sup>, con el que trabajaremos transversalmente en tres niveles diferenciados: principiante (considerando como tal -y a los efectos de aplicación didáctica de la poesía de Lewis Carroll en el aula de inglés- a los alumnos de cuarto curso de primaria); intermedio (considerando como tal -y a los efectos de aplicación didáctica de la poesía de Lewis Carroll en el aula de inglés- a los alumnos de quinto curso de primaria); y avanzado (considerando como tal -y a los efectos de aplicación didáctica de la poesía de Lewis Carroll en el aula de inglés- a los alumnos de sexto curso de primaria). El poema se titula “A lesson in latin”, y su estructura sintáctica sencilla, así como su atmósfera escolar lo hacen idóneo para trabajar en el aula:

#### A LESSON IN LATIN

Our Latin books, in motley row,  
 Invite us to our task—  
 Gay Horace, stately Cicero:  
 Yet there’s one verb, when once we know,  
 No higher skill we ask:  
 This ranks all other lore above—  
 We’ve learned  
 “‘Amare’ means ‘to love’!”  
 So, hour by hour, from flower to flower,  
 We sip the sweets of Life:  
 Till, all too soon, the clouds arise,  
 And flaming cheeks and flashing eyes

Proclaim the dawn of strife:  
With half a smile and half a sigh,  
“Amare! Bitter One!” we cry.  
Last night we owned, with looks forlorn,  
“Too well the scholar knows  
There is no rose without a thorn”—  
But peace is made! We sing, this morn,  
“No thorn without a rose!”  
Our Latin lesson is complete:  
We’ve learned that Love is Bitter-Sweet!

Es importante realizar como paso inicial una contextualización histórico-literaria de Lewis Carroll. Por ello, días antes de comenzar la actividad, deberemos proporcionar a los alumnos algunos enlaces donde buscar información sobre el poeta y su obra. Para el día del comienzo de la actividad didáctica con el poema “A lesson in Latin”, les habremos pedido que traigan redactada una pequeña biografía del autor, en la que incluyan lo más representativo de su vida y su obra. Esta biografía será extensa en el caso de los alumnos de nivel avanzado, media en el caso de los alumnos de nivel intermedio, y apenas dos o tres líneas en el caso de los alumnos de nivel principiante.

Comenzaremos la actividad leyendo en grupo unas cuantas biografías del poeta escritas por los propios alumnos. El profesor aclarará aquellos detalles o aspectos tanto de su vida como de su obra poética que hayan podido pasar desapercibidos o no hayan sido comprendidos correctamente. Una vez familiarizados con la figura del autor, procedemos a la lectura individual y grupal de su poema “A lesson in Latin”. En el caso de los alumnos principiantes, nos centraremos en la primera estrofa, avanzaremos hasta la mitad del poema en el caso de los alumnos intermedios, y trabajaremos el poema completo en el caso de los estudiantes avanzados.

Seguidamente, buscaremos en el diccionario las palabras que no comprendamos. Usaremos diccionarios de inglés a español con los alumnos principiantes e intermedios y diccionarios sólo de inglés con los alumnos avanzados. Cada alumno debe escribir su propia definición de:

- una palabra desconocida en el nivel principiante
- cuatro palabras desconocidas en el nivel intermedio
- todas las palabras desconocidas en el nivel avanzado

Acto seguido, localizaremos los verbos contenidos en el poema, para poder comprender mejor las estructuras sintácticas. Los dividiremos entre verbos transitivos e

intransitivos, y seleccionaremos el sujeto de cada uno de ellos y el complemento directo de los verbos transitivos (en el caso de los alumnos principiantes, solamente los sujetos).

A continuación, analizaremos el tiempo verbal en que cada forma verbal está escrita. Los alumnos principiantes aprenderán los infinitivos, mientras que los intermedios aprenderán o recordarán los infinitivos, pasados y participios; mientras que los avanzados también los tres tiempos, escribiendo otros verbos de igual estructura (regulares o irregulares del mismo tipo).

Después analizaremos los estados de ánimo, impresiones o sensaciones que nos haya producido el poema. Cada alumno redactará (con una extensión proporcional a su nivel) una composición en la que trate de explicar lo que el poema le hace sentir, reflexionar e imaginar.

Asimismo, intentaremos explicar qué simbolizan, en nuestra opinión, las expresiones ‘from flower to flower’ para los principiantes; más ‘with looks forlorn’ para los estudiantes intermedios; más ‘stately Cicero’ para los estudiantes avanzados.

Buscaremos respectivamente una, dos y tres metáforas en el poema, explicando qué entendemos a través de ellas y qué creemos que quiso expresar el autor al concebirlas.

Finalmente, analizaremos tres palabras en el poema que están escritas en mayúscula a pesar de que no inician oración. Son ‘Life’, ‘Bitter’ y ‘Love’. Trabajaremos con las tres en el caso de los estudiantes de nivel avanzado, sólo con las dos primeras en el caso de los estudiantes de nivel intermedio y sólo con la primera en el caso de los estudiantes de nivel principiante. Razonaremos individualmente y en grupo la respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué creemos que el autor ha utilizado las mayúsculas en estas palabras?
- ¿Cómo pensamos que cambiaría su sentido si estuviesen escritas en minúscula como las demás palabras?

Para concluir, leeremos en voz alta para el resto de la clase una estrofa (los principiantes) o medio poema (los intermedios) o el poema entero (los avanzados), tratando de respetar la entonación y las pausas que creemos que propone el autor. Además, ensayaremos nuestra propia traducción de un verso, una estrofa o el poema entero (dependiendo de a cuál de los tres niveles pertenezca el estudiante). En clase, trabajaremos comparando las traducciones de los estudiantes y las del libro propuesto, para entender mejor la multiplicidad de significados e imágenes que puede proponer la poesía.

### 3. Discusión

En general, los alumnos de inglés como lengua extranjera responden muy favorablemente al uso de la poesía en el aula como herramienta de mejora de sus destrezas en el ámbito de la lectoescritura en lengua inglesa. A pesar del escaso protagonismo que la poesía ha tenido históricamente en los planes de estudios lingüísticos de las últimas décadas, el presente artículo parte de la base de que la poesía está al alcance de todos los estudiantes, quienes, lejos de rechazar su uso en el aula, tienden a recibir con satisfacción esta manifestación artística aplicada al aprendizaje de la lengua extranjera.

Más allá de un uso meramente automático o repetitivo de la lengua diana, la aplicación de la poesía al contexto de enseñanza-aprendizaje del aula fomenta el cultivo de la sensibilidad, el gusto por la estética, la ampliación de vocabulario significativo, la importancia del ritmo y la musicalidad propios de la lengua inglesa, la imaginación y la creatividad.

De hecho, la dificultad lectora que entraña el uso de la poesía en el aula no es necesariamente mayor que la de otros textos narrativos. Al contrario, el uso de las repeticiones y la rima suelen suavizar la complicación de las propias estructuras lingüísticas y léxicas, pues predisponen a los alumnos a un aprendizaje más lúdico y creativo. Sí se hace necesario adaptar los textos al nivel de competencia de los estudiantes, así como utilizar poemas cuya composición pueda resultar interesante y motivadora para su edad y comprensión de la lengua inglesa.

Es por ello que la poesía Lewis Carroll ofrece una oportunidad perfecta de trabajo en el aula de inglés como lengua extranjera, pues aúna juegos de palabras, rima, imaginación y creatividad, características todas ellas indispensables para despertar el interés de los alumnos y crear un ambiente distendido y adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, incrementando asimismo su formación literaria.

### 4. Bibliografía

Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. MarcoELE. *Revista de Didáctica ELE*, 5, 1-51.

Ambassa, C. (2006). Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de ELE. RED ELE. *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 8, 1-13.

Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Revista [Textos de didáctica de la lengua y la literatura](#)*, 21, 17-34.

Carroll, L. (2008). *Poetry for young people: Lewis Carroll*. Nueva York: Sterling.

- Carroll, L. (2012). *Jabberwocky and Other Nonsense*. Londres: Penguin Classics, Hardcover Classics.
- Carroll, L. (2015). *Poemas*. Traducción y edición de Raquel Lanseros. Granada: Valparaíso Ediciones.
- Gómez Toré, J. L. (2010). Perder el miedo a la poesía: ¿hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? [\*Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa\*](#), 41, 165-175.
- Iravedra Valea, A. (2010). *El compromiso después del compromiso. Poesía, democracia y globalización: (poéticas 1980-2005)*. Madrid: [Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED](#).
- Pérez Velarde, C. (1999). *Cuentos de la Edad de Oro*. Madrid: Valdemar.
- Paz, O. (1956). *El arco y la lira*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.



Número 5.  
Enero de 2016

## Reading comprehension in Spanish language and literature manuals of the second cycle of Elementary Education

Beatriz Sánchez Hita

Universidad de Cádiz

Pág. 19 a la 35

### Abstract:

### Keywords

Reading comprehension, texts corpus, Elementary Education, Spanish language and literature

This paper deals with the readings and reading comprehension exercises from a representative set of Spanish language and Spanish literature textbooks, used in the second cycle of Elementary Education in Andalusia. Specifically, we attend on the typology of the texts, the selected authors and books and the exercises focused on the readings. The objective of the study is the determination of how the proposed texts help in the reading comprehension and which are the better ways to work with them.

## 1. Introducción

Como han puesto de relieve numerosos estudios, leer es un proceso mucho más complejo que decodificar un texto escrito, pues supone una actividad clave para desenvolverse en sociedad y acceder al conocimiento; esto hace imprescindible la correcta interpretación de lo leído. Mendoza, López y Martos refiriéndose a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura señalan que esta es el “eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de la persona” (1996, p. 285), por su parte Galera (2003, pp. 221 y 229) constata la presencia de la lectura como actividad fundamental en las aulas, cuyo trabajo debe estar presente en todas las áreas y en la que la comprensión constituye un aspecto fundamental.

En su estudio denuncia Galera cómo pese a los cambios introducidos por la LOGSE, que en lo que toca al tema que aquí nos interesa supusieron la inclusión de una mayor variedad de textos —aunque se continuó abusando de los literarios—, la comprensión lectora se siguió realizando mediante actividades que solo propiciaban la comprensión literal de lo escrito, dejando al margen la interpretación, sin que se fomentase asimismo la diferenciación entre la lectura que se hace por placer y aquella otra de carácter obligatorio sobre la que se realizan una serie de ejercicios. A partir de estas ideas, destaca Galera la importancia no solo de afrontar la comprensión desde la diversidad de materiales adaptados a las destrezas de los destinatarios, sino que otorga un papel principal al trabajo de los mismos, que debe realizarse a través de preguntas variadas: de tipo recordatorio, de inferencia o de carácter metacognitivo; todo ello sin descuidar la comprensión lectora como proceso global que puede propiciar el acercamiento a la lectura como fuente de disfrute (2003, pp. 237-238).

Desde estas consideraciones hemos querido observar en qué medida la LOE —que destacaba la importancia de trabajar la lectura de manera transversal y la convertía en un elemento clave para el desarrollo de las competencias básicas (Romero, 2009, pp. 191-192)— modificó o mejoró la manera de afrontar la comprensión lectora en las aulas, valorando los recursos propuestos para trabajarla en los manuales de Lengua Castellana y Literatura<sup>1</sup>. De

---

<sup>1</sup> La LOMCE sigue otorgando un papel fundamental a la lectura como elemento de acceso al conocimiento. De hecho, cuando se observan los objetivos para la etapa de Educación Primaria propuestos por la LOE y la LOMCE se aprecian bastantes coincidencias, pese a la modificación del artículo 16, punto 2. Así la LOE recoge lo siguiente: “La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” (BOE, nº 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17168); mientras en la LOMCE se lee: “La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (BOE, nº 295 de 10 de diciembre de 2013, p. 97870). De igual modo, cuando se desarrolla el currículo para la etapa, y en concreto cuando se trata del correspondiente al área de Lengua Castellana y Literatura se precisa lo siguiente: “El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos” (BOE, nº 52 de 1 de marzo de 2014, p. 19378).

manera concreta, se han tenido presentes aquí los libros del segundo ciclo de Educación Primaria empleados por tres grupos educativos concertados de Andalucía: Sagrada Familia, Salesianos y Jesús María y José, donde el pasado curso se emplearon, por orden, los textos de Anaya (*En línea*), Edebé (*Píxel*) y Edelvives (*Pixépolis*)<sup>2</sup>.

En las siguientes páginas se ofrecerán, en primer lugar, los porcentajes que suponen la lectura y las actividades en torno a ella respecto al total de contenidos en cada uno de los manuales, indicando ahí qué tipo de textos integra dicha sección y, en el caso de los literarios, precisando qué géneros son los que se ven representados. A partir de estos datos y atendiendo a las actividades propuestas para el trabajo de estos escritos se valorará en qué medida se fomenta un correcto desarrollo de la comprensión lectora o qué elementos son susceptibles de mejora<sup>3</sup>.

## 2. Manuales y contenidos para a lectura

Aunque cada uno de los manuales analizados presenta una selección diferente de autores y textos, todos coinciden en otorgar a la sección de lectura y comprensión lectora un lugar fundamental, no solo por su posición —generalmente introduce las unidades, salvo en el caso de *Píxel* de Edebé donde aparece tras la actividad de expresión oral con la que dan comienzo los temas— sino, sobre todo, por sus mayores dimensiones, ya que en los tres casos supone casi el 25% respecto al total de páginas —porcentaje que aumenta si se tiene en cuenta que otras secciones como las de vocabulario u ortografía suelen basarse en elementos presentes en la lectura inicial—<sup>4</sup>. De manera gráfica la distribución indicada quedaría representada del siguiente modo:

---

<sup>2</sup> Se toman como referencia los empleados en el curso 2014/2015, adaptados a lo dispuesto en el currículo LOE. Tras la consulta de los nuevos materiales y a través de conversaciones con algunos docentes, hemos podido constatar que las variaciones más significativas tienen que ver con la metodología de trabajo donde se han introducido más actividades de tipo colaborativo, mientras que los contenidos en sí apenas han sufrido variaciones. No obstante, este es un aspecto que requiere aún un análisis más detallado.

<sup>3</sup> Existen interesantes estudios sobre los autores y textos empleados en los manuales de Lengua Castellana y Literatura como el dirigido por Tejerina (2004) o el de Moreno (2004) sobre las lecturas empleadas en Educación Secundaria Obligatoria en Cantabria y sobre la poesía en el último cuarto del siglo XX, respectivamente. Para la valoración de las actividades de comprensión lectora se tienen en cuenta los trabajos de Gracia *et al.* (2009) además de los estudios de referencia de Cassany *et al.* (1994) y Mendoza Fillola (2008).

<sup>4</sup> Se han tenido en cuenta tanto los textos como las actividades.

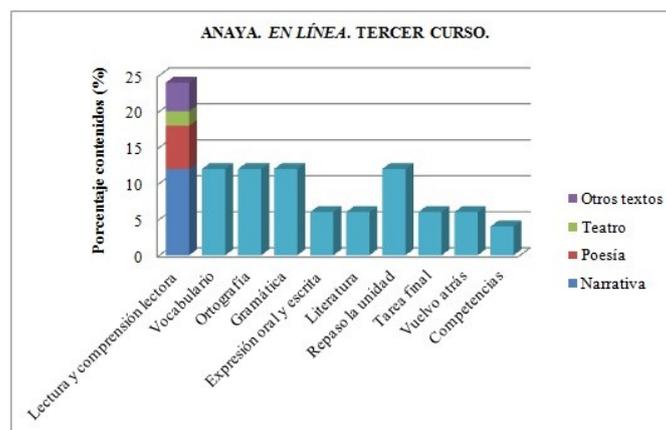


Fig. 1. Reparto y porcentaje de secciones en Anaya *En línea*, tercer curso de Educación Primaria

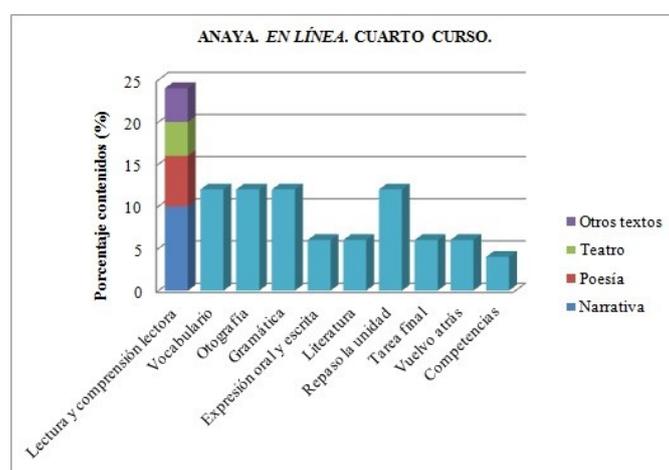


Fig. 2. Reparto y porcentaje de secciones en Anaya *En línea*, cuarto curso de Educación Primaria

Como puede apreciarse, en el caso de *En línea* la mayor parte de los textos ofertados como lectura pertenecen al género literario y en concreto se trata de textos narrativos, aunque se incluye también poesía y teatro —aumentando la presencia de este último género en el cuarto curso—; el resto de textos son escritos divulgativos, con los que se quiere despertar la curiosidad del alumno por ciertos temas como la alimentación, los viajes o la historia. En lo que respecta a los contenidos literarios debe precisarse que, a excepción de la poesía, lo que se ofrece son fragmentos de obras más amplias de autores de Literatura Infantil y Juvenil [en adelante LIJ] de ámbito nacional e internacional: Daniel Nesquens, Cornelia Funke, Jordi Sierra i Fabra, Pedro Mañas, Consuelo Arnijo, Mónica Rodríguez, José González Torices, Ana María Shua, Montserrat del Amo, Carmen Gil, Marinella Terzi, Ana Alonso, María Cristina Ramos, Isabel Agüera, Joles Sennell [seudónimo de Pepe Albanell], Robert Louis Stevenson, Pedro Mañas o Rafael Alcaraz y en una ocasión se incluye un fragmento de la adaptación de *El Quijote* hecha por Rosa Navarro Durán<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Por motivos de espacio se incluye como anexo la relación completa de textos, obras y autores.

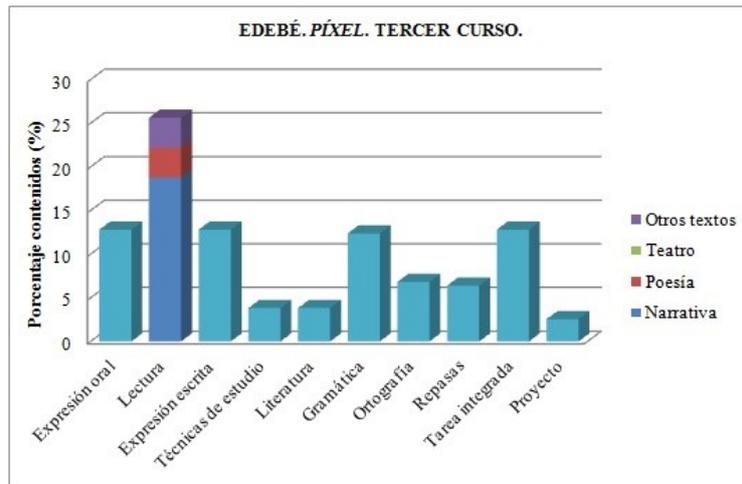


Fig. 3. Reparto y porcentaje de secciones en Edebé *Píxel*, tercer curso de Educación Primaria

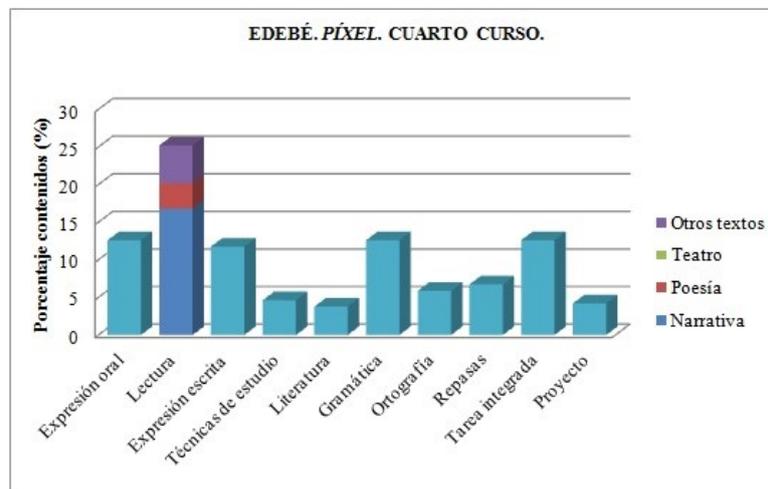


Fig. 4. Reparto y porcentaje de secciones en Edebé *Píxel*, cuarto curso de Educación Primaria

En el caso de *Píxel* hay que destacar que en la sección de lectura predominan los textos narrativos, aunque tampoco faltan dos y tres textos divulgativos en cada uno de los volúmenes, y en dos unidades es la poesía la que abre los temas y en torno a la que giran las actividades de comprensión. La procedencia de los textos literarios es diversa, en varias ocasiones se parte de las adaptaciones hechas de obras clásicas por Rosa Navarro Durán, se incluyen textos de tradición oral, así como obras no escritas para niños pero que han sido aceptadas por ellos como las creaciones poéticas de Juan Ramón Jiménez y Federico García Lorca y composiciones realizadas por autores de LIJ como Gabriel García de Oro, Patxi Zubizarreta y Juan Cruz Iguerabide, David Nel-lo, Enric Lluch, Gloria Sánchez, Xelis de Toro, Roberto Santiago, Anna Cabeza, Jordi Sierra y Fabra, Isabel Córdova, Antonio Manuel Fabregat, Ana Martín Pérez, Rodrigo Muñoz Ávila, Claudia Larraguibel o Xabier Mendiguen.

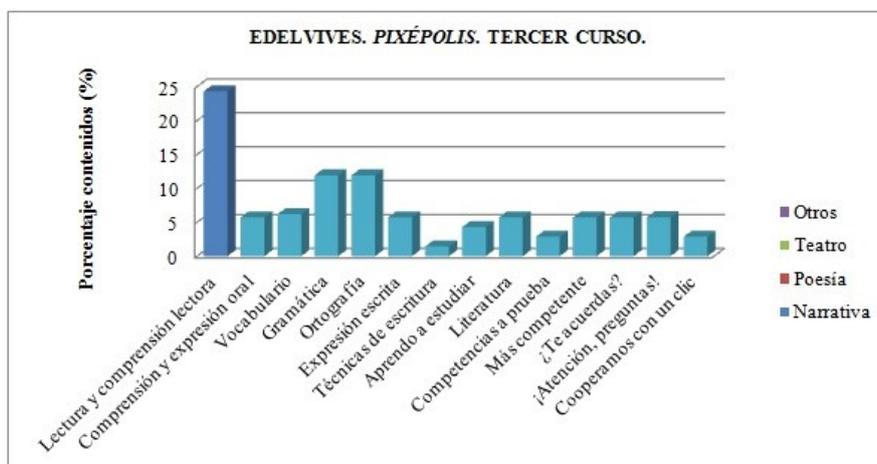


Fig. 5. Reparto y porcentaje de secciones en Edelvives *Pixépolis*, tercer curso de Educación Primaria

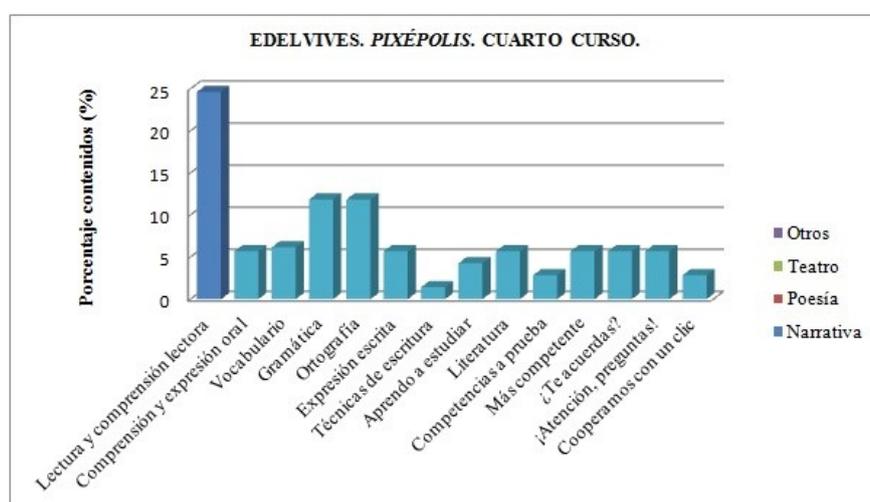


Fig. 6. Reparto y porcentaje de secciones en Edelvives *Pixépolis*, cuarto curso de Educación Primaria

En *Pixépolis* todos los textos que se ofrecen como lectura inicial son obras narrativas escritas *ex profeso* para la citada edición por autores de LIJ. Firman las lecturas: Antonio Vicente Lucerga, Roberto Aliaga Sánchez, Alfredo Gómez Cerdá, Pepe Maestro, José García Oliva y Pablo Albo. Los textos se ofrecen siempre completos, lo que favorece en principio su comprensión (Gracia, Jiménez, Rodrigo, Romero, Salvador y Sibón, 2009, p.13).

De lo visto hasta aquí se deduce que la oferta editorial analizada centra el trabajo de la comprensión lectora mayoritariamente en una recopilación de textos literarios, en los que el narrativo es el género más habitual, tal y como indicase Galera refiriéndose a los materiales empleados en la LOGSE. No obstante, este hecho podría justificarse en la utilidad de este tipo de textos y de otros de carácter narrativo para el trabajo de la comprensión lectora en los dos primeros ciclos de Educación Primaria, como apuntan Gracia *et al.* (2009, pp. 13 y 17), aunque esto no debería significar la ausencia de otros

materiales —salvo que se trabajen desde el punto de vista de la comprensión lectora en otras áreas— o la reducción de la literatura al género narrativo.

En función de lo visto, nos inclinamos a pensar que, de manera general, en los manuales analizados la comprensión lectora se vincula al desarrollo de la competencia literaria, que a su vez se ve complementada por los contenidos de la sección “Literatura”<sup>6</sup>. En los casos de Anaya y Edelvives parece predominar en la selección de obras un canon basado en la LIJ, que según Mendoza (2002) ayuda al niño a introducirse en el mundo “de la cultura literaria y de la cultura en general” a través de creaciones que responden a sus intereses y capacidades; mientras que en lo que se refiere a Edebé predominaría un canon formativo, encaminado a mostrar la diversidad del hecho literario, sin que se descuide la presencia de autores de LIJ<sup>7</sup>. Sea como sea, parece que en los últimos años se ha conseguido dar respuesta al requerimiento de incluir la LIJ en el aula, tal y como demandaban, entre otros, Hermida & Cañón (2002); aunque habría que plantearse la proporción de géneros y la presencia de textos no literarios.

En lo que atañe al tema que nos ocupa, habría que reseñar que el empleo de escritos pensados para niños —ya sean fragmentos, ya textos completos— garantiza en gran medida que estos cumplen algunos de los elementos que Romero (2009, p. 194) señala como necesarios para trabajar la comprensión en los primeros ciclos de Educación Primaria: temas interesantes para el alumno (vinculados a sus conocimientos y experiencias), niveles gramaticales adecuados a su competencia lingüística y marcas temporales y espaciales pertinentes que faciliten la recreación de las descripciones y la secuenciación de lo sucedido.

### 3. Las actividades para el trabajo de la comprensión lectora

Pero los contenidos no lo son todo a la hora de trabajar la comprensión lectora, sin duda, las actividades propuestas constituyen un elemento fundamental para que el acercamiento a los textos que se propone al alumno resulte efectivo.

#### 3.1. Descripción general de las actividades

Los tres manuales coinciden en proponer como primer paso la lectura del texto, ya sea realizada por el profesor, por los alumnos o bien oída desde su grabación en audio. Este elemento es algo que debe cuidarse, pues de una lectura expresiva correcta depende en gran medida la comprensión del texto.

---

<sup>6</sup> Por razones de espacio no se analiza dicha sección, de la que, no obstante, podemos precisar que suele enfocarse a la adquisición de rudimentos propios del lenguaje literario o adopta un tono historiográfico. En ella, en todos los casos, figuran autores que conforman el canon literario general y otros especializados en LIJ.

<sup>7</sup> Como podrá apreciarse en los anexos, en la selección de textos y autores tanto Edebé como Edelvives suelen recurrir a aquellos que editan bajo su sello, mientras que en la hecha por Anaya la procedencia es más variada.

Igualmente, en los casos de Anaya (*En línea*) y Edelvives (*Pixépolis*), antes de la inserción del texto de lectura se incluyen un pequeño resumen de lo que luego se leerá y alguna pregunta relacionada con el contenido del texto. En Edebé (*Píxel*) no se ofrecen preguntas iniciales, pero a veces la actividad oral con la que dan comienzo las unidades guarda relación con lo trabajado como comprensión lectora, aunque dicha relación no es siempre evidente.

En cuanto a las actividades que tras la lectura deben realizarse, en el caso de Anaya, estas parten de varias preguntas sobre los contenidos del texto que se realizan de manera oral (personajes, sucesión de acciones y causas de las mismas) a las que siguen otras para elaborar por escrito, que guardan relación con las orales y suponen una reelaboración y argumentación de lo dicho; siguen luego otras cuestiones en las que a partir de lo leído el alumno debe pensar sobre aspectos concretos —personalidad de los protagonistas, por ejemplo— y reflejar por escrito sus ideas; también se ofrece la opción de manipular el texto, cambiándolo desde el punto de vista de quien lo cuenta, comenzándolo de otra forma, variar versos...; de igual modo se establece otro apartado en el que se solicita a través de una serie de cuestiones que se vincule lo visto con la propia realidad y finalmente se elabora una ficha de la lectura, en la que, según el género al que pertenezca el texto, el alumno debe recoger determinados datos bibliográficos, ofrecer el resumen, destacar versos o indicar qué fue lo más interesante<sup>8</sup>.

En Edebé, los ejercicios de comprensión parten de la elección de la respuesta correcta de entre un grupo de opciones a varias preguntas, para desde la selección hecha elaborar el resumen y terminar precisando qué se ha aprendido; siguen varias tareas para trabajar el vocabulario —a veces desde el punto de vista del significado en el texto, pero en otras ocasiones se adopta un enfoque gramatical que lleva a tratar conceptos como sinonimia y antonimia o composición de palabras— y se cierra el conjunto con la comparación en grupo de lo respondido<sup>9</sup>. En ocasiones se añade o se modifica la actividad final con un debate/diálogo sobre alguno de los aspectos reflejados en el texto que se conecta con las vivencias de los alumnos.

Si nos fijamos en Edelvives se aprecia que de manera general el conjunto de actividades se centra en el contenido del texto: determinación de personajes, evolución de los sucesos —a veces con viñetas que deben numerarse—, localización de expresiones y deducción de su significado<sup>10</sup>, selección de fragmentos y explicación de los mismos.

<sup>8</sup> Las preguntas se encabezan con los siguientes epígrafes: “Comprendo el texto”, “Reflexiono sobre el texto”, “Escribo sobre el texto”, “Relaciono con mi mundo” y “Elaboro la ficha de lectura”.

<sup>9</sup> Los apartados son “Eliges las respuestas y resúmenes”, “Trabajas el vocabulario” y “Comparas respuestas” / “Hablas de...” / “Inventas una historia...”. La denominación de estos apartados suele variar de unas unidades a otras, de acuerdo con el tono adoptado en el manual para titular los textos, ya que no se suele precisar cuándo se trabaja cada elemento, presentando los materiales como una invitación al alumno o caracterizando brevemente el material. Sirvan de ejemplo varios de los rótulos empleados en el libro de tercero para introducir la sección de lectura: “Lees una fábula”, “Lees un recuerdo de un escritor”, “Lees anotaciones”, etc.

<sup>10</sup> Esta pregunta se ofrece bajo el rótulo de “Habilidad lectora”.

Ahora bien, el modo en el que se propone alguna de estas preguntas hace necesario que el alumno reflexione realmente sobre lo que se le inquiera; se pide así que se trace el recorrido de un personaje sobre un plano o se le solicita que ofrezca argumentos sobre las causas de alguna decisión adoptada o suceso del relato. Asimismo, las actividades de comprensión suelen cerrarse con una pregunta abierta —que podría trabajarse oralmente— en la que se presenta una situación similar a la reflejada en la lectura para que los receptores muestren su opinión sobre un determinado aspecto.

Como puede apreciarse las tres ofertas analizadas tratan de conjugar algunas actividades orales con otras escritas con el objetivo de trabajar las habilidades lingüísticas básicas de manera combinada; sin embargo, existen diferencias entre lo propuesto por unos y otros, y así mientras que Anaya y Edelvives suelen ofrecer mayores posibilidades de manipulación del texto, Edebé tiende a emplear el escrito para el trabajo de cuestiones relacionadas con la gramática y la ampliación y reajuste del léxico de los alumnos.

### 3.2. Las actividades a la luz del proceso interactivo y las fases de la comprensión lectora

El modelo interactivo de comprensión lectora<sup>11</sup> supone la relación continua en el proceso lector de los datos aportados por el texto y los conocimientos que posee el receptor del mismo. Se basa en la activación de lo sabido y archivado en la memoria a largo plazo con lo nuevo, a partir del establecimiento de hipótesis (anticipación, inferencia, etc.) que se van verificando mediante el empleo de la memoria a corto plazo, que permite retener ideas o conceptos e ir apreciando si son acertadas o no de acuerdo con lo contenido en el escrito, para una vez acabado el proceso reestructurar el conocimiento de partida del lector e incluir en la memoria a largo plazo nuevas informaciones que mejorarán las interacciones futuras (Galera, 2003, p. 234 y Cassany, Luna y Sanz, 1994, pp. 203-206). Si tenemos en cuentas las fases en las que se desarrolla la comprensión lectora: precomprensión, comprensión e interpretación —de las que la decodificación se sitúa como actividad de carácter mecánico que permite la primera aproximación al contenido— se aprecia cómo las tareas destinadas a la comprensión y a la interpretación son las que predominan en los libros analizados, sin que apenas existan elementos, más allá de algún resumen o pregunta breve, la imagen del propio texto, su disposición o las ilustraciones que lo acompañan que propicien el trabajo de la precomprensión. En este sentido, y siguiendo la propuesta de Romero (2009, pp. 195-196) estimamos de notable importancia para favorecer la comprensión lectora el trabajo previo a la lectura en sí, esto es, el “acercamiento del texto mediante la motivación”, elemento este donde el docente juega un papel clave y que permite adaptar el texto a los receptores a partir de las características particulares del grupo, se puede reflexionar sobre

<sup>11</sup> No se ofrece aquí la descripción de los modelos ascendentes (*bottom up*) o descendentes (*top-down*) centrados en el lector y el texto respectivamente, para una caracterización general de los mismos remitimos a Galera (2003).

el título y el posible desarrollo del texto (Romero, 2009, pp. 196), se puede trabajar sobre una imagen para preguntar qué palabras pueden aparecer en el texto o bien de qué puede tratar (Cassany *et al.*, 1994, pp. 214-216) o utilizar cualquier otro elementos que posibilite un trabajo explícito anterior a la lectura. En definitiva, consideramos interesante que de manera previa a la actividad de lectura se activen los conocimientos del alumno, para a partir de estos favorecer los procesos que tendrá que poner en marcha durante la recepción de lo escrito y que lo llevarán, como ya se apuntó, a establecer hipótesis e ir reelaborando sus ideas iniciales. Es cierto que en los libros consultados hay elementos que ayudan a iniciar el proceso de lectura, pero son por lo general breves y a veces no sobrepasan el mero resumen introductorio.

Como precisa Tapia (2005, p. 64) “la motivación y los procesos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión”, por ello no solo debe atenderse al segundo de los pasos, que llevaría al establecimiento de inferencias y verificaciones, sino que habría que facilitar el acceso inicial a lo escrito, para lo que resulta necesario crear un entorno de lectura adecuado a partir de la formulación del propósito de la lectura y la activación de los conocimientos previos (p. 82).

#### 4. A modo de conclusión

A través del somero recorrido hecho por los contenidos empleados para la lectura en los manuales del segundo ciclo de Educación Primaria en Andalucía se ha podido constatar que son los géneros literarios, y especialmente el género narrativo, los que predominan como materiales ofrecidos al alumno. En todos los casos se recurre a las producciones de autores de LIJ, así como a adaptaciones de otras obras no escritas específicamente para niños, algo que resulta sin duda interesante por la adecuación de los escritos que supone este hecho. No obstante, no debería descuidarse el trabajo con una variedad significativa de textos —tanto literarios, como de uso social o de disciplinas diferentes ámbitos de conocimiento— que contribuya a mejorar las capacidades de comprensión lectora del alumno.

Igualmente, en lo que se refiere a las actividades, aunque es cierto que en general se ha superado la tendencia a trabajar únicamente la comprensión literal, hay aspectos que podrían mejorar la interpretación de los textos y que tienen que ver con la presentación de los mismos; pues un correcto trabajo previo a la lectura ayudaría a la recepción del escrito y a la valoración e integración del contenido en los esquemas de conocimiento personales.

Se hace así evidente que en la consecución de un correcto desarrollo de la comprensión lectora el profesorado juega un papel clave, de ahí la necesidad no solo de seleccionar los materiales, sino de trabajarlos adecuadamente, entendiendo que como

señala García (2002, p. 256) el libro es ante todo “un complemento eficaz a su tarea”, pero que esta debe basarse en los alumnos, lo que hace necesario adecuar lo ofrecido a ellos y evitar que las lecturas se conviertan en una “actividad rutinaria” e “impositiva”, aspectos estos que creemos que pueden superarse con un buen trabajo aproximación al escrito y con la combinación de actividades que fomenten su comprensión, para lo que estimamos de gran utilidad algunas de las propuestas que pasan por interpretar lo dicho y plasmarlo en otros formatos —recorrido de los personajes en un plano—, selección de la respuesta correcta entre varias y elaboración de resumen, así como la manipulación del escrito para cambiar el final, incluir algún personaje o modificar versos. De igual modo, la colaboración entre los alumnos puede facilitar el proceso, por ello otros elementos como la disposición de la clase o la posibilidad de realizar los ejercicios en gran grupo y pequeños grupos es algo que tampoco debe ser descuidado<sup>12</sup>.

### 5. Bibliografía<sup>13</sup>:

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Galera, F. (2008). La lectoescritura. Métodos y procesos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 217-261). Madrid: Prentice Hall.
- García, J. (2002). Los materiales para la lectura en el aula. En A. Mendoza, (Dir.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 253-282). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado el 9 de enero de 2016 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-seducion-de-la-lectura-en-edades-tempranas/ensenanza/10997>
- Gracia, M. de, Jiménez, R., Rodrigo, M<sup>a</sup> J., Romero, M. F., Salvador, A. y Sibón, T. G., (2009). *La comprensión lectora: propuestas para la atención a la diversidad en el aula. La comprensión de textos escritos en Educación Primaria*. Madrid: Visión Libros.
- Hermida, C. y Cañón, M. (2002). Conformer el canon literario escolar. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 150, 7-12. Recuperado el 9 de enero de 2016 de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil-136.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 de mayo.

<sup>12</sup> Sobre este último aspecto resulta de utilidad el trabajo de Romero (2009).

<sup>13</sup> No se han incluido aquí las referencias a los manuales utilizados, pues se aporta la información fundamental en el cuerpo del texto.

- LEY ORGANICA 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 de diciembre.
- Mendoza, A. (Coord.). (2008). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- (2002). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En M. C. Hoyos Ragel *et al.*, (Eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 21-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Romero, F. (2009). Acceso a las competencias básicas desde la lectoescritura. *Tabanque. Revista de Pedagogía*, 22, 191-204. Recuperado el 9 de enero de 2016 de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AccesoALasCompetenciasBasicasEducativasDesdeLaLect-3290589%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AccesoALasCompetenciasBasicasEducativasDesdeLaLect-3290589%20(2).pdf)
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, número extraordinario 2005, 63-93. Recuperado el 9 de enero de 2016 de [http://www.oei.es/fomentolectura/claves\\_ensenanza\\_compension\\_lectora\\_alonso\\_tapia.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/claves_ensenanza_compension_lectora_alonso_tapia.pdf)
- Tejerina, I. (Dir.). (2004). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Santander: Ediciones de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Recuperado el 9 de enero de 2016 de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/lecturas-y-lectores-en-la-eso-una-investigacin-educativa-0/html/>

ANEXO 1. Contenidos de la sección “Lectura” en los manuales analizados.

Tabla 1. Contenidos de la sección “Lectura” de ANAYA. Tercer curso

ANAYA. EN LÍNEA. TERCER CURSO				
Unidad	Género	Título de la lectura	Obra y Editorial	Autor
1	Narrativa	La flauta mágica	<i>Diecisiete cuentos y dos pingüinos</i> . Ed. Anaya	Daniel Nesquens
2	Narrativa	Gagrobatz	<i>Cornelia Funke cuenta cuentos sobre devoralibros, fantasmas de desvanes y otros héroes</i> . EDAF	Cornelia Funke
3	Divulgativo	Alimentos lejanos	<i>Todas las respuestas a las preguntas que nunca te has hecho</i> . Ed. Fatoría K de Libros	Philippe Nessmann
4	Narrativa	Fortunato	<i>Querido Rey de España</i> . Ed. Edelvives	Jordi Sierra i Fabra
5	Poesía	La ciudad [incluye dos poemas]. 1. Mi ciudad salvaje. Primer verso: “Mi plaza despierta” 2. Estrellas de feria. Primer verso: “El Sol”	<i>Ciudad laberinto</i> . Kalandraka. Ediciones Andalucía	Pedro Mañas
6	Narrativa	Duendes	<i>En Viriviví</i> . Ed. Anaya	Consuelo Armijo
7	Narrativa	Una bicicleta oxidada	<i>La bicicleta de Selva</i> . Ed. Anaya	Mónica Rodríguez
8	Divulgativo	Plantas que muerden	<i>¿Qué sabes de las plantas?</i> SM	Juan Ignacio Medina y Félix Moreno
9	Poesía	Una luna constipada [incluye un poema]: Luna enferma. Primer verso: “la Luna está enferma”	<i>Tambores de paz</i> . Ed. Anaya	José González Torices
10	Narrativa	El estudiante y el campesino	<i>Este pícaro mundo</i> . Ed. Anaya	Ana María Shua
11	Teatro	El Teatro de la Ilusión	<i>¡Siempre toca!</i> Ed. Bruño	Montserrat del Amo
12	Poesía	El mar [incluye dos poemas] 1. Va la mar. Primer verso: “Va la mar desmelenada”. 2. Canción. Primer verso: “Te pinto de timonel”.	<i>Versos de colores</i> . Ajonjolí. Ed. Hiperión	Carmen Gil

Tabla 2. Contenidos de la sección “Lectura” de ANAYA. Cuarto curso

ANAYA. EN LÍNEA. TERCER CURSO				
Unidad	Género	Título de la lectura	Obra y Editorial	Autor
1	Narrativa	El miedo de marcos	<i>Un problema con patas</i> . Ed. Edelvives	Marinella Terzi
2	Narrativa	Una visita inesperada	<i>La cueva del corazón</i> . Ed. Anaya	Ana Alonso
3	Divulgativo	Nuestros animales	<i>El viaje de Livingstone</i> . Ed. Magisterio Español	Piero Ventura, Gian Carlo Ceserani
4	Poesía	El Concierto. En sombra mayor. Primer verso: “Hoy los ratones ensayan”.	<i>La luna lleva un silencio</i> . Ed. Anaya	María Cristina Ramos Guzmán
5	Teatro	Un ratoncillo atrapado	<i>Cuentos y teatrillos «en verde»</i> . Ed. Narcea. (Texto adaptado)	Isabel Agüera
6	Narración	Don Quijote de la Mancha	<i>El Quijote contado a los niños</i> . Ed. Edebé	Rosa Navarro Durán
7	Divulgativo	Expediciones a África	<i>Los exploradores a través del tiempo</i> . Ed. Anaya	Fiona Macdonald
8	Narración	Una isla muy original	<i>La guía fantástica</i> . Ed. Anaya	Joles Sennell
9	Narración	Una pandilla de números	<i>Días de clase</i> . Ed. Anaya	Daniel Nesquens
10	Poesía	La luna y la sombra 1. La luna. Primer verso: “tiene la misma cara que el reloj del salón” 2. Mi sombra. Primer verso: “Mi sombra es muy grande y va siempre conmigo”	<i>Jardín de versos para niños</i> . Ed. Hiperión	Robert Louis Stevenson
11	Poesía	Cambios de estación 1. Estaciones. Primer verso: “¡Primavera!” 2. Agosto. Primer verso: “En agosto”	<i>Ciudad laberinto</i> . Ciudad K de Libros. Kalandraka Ediciones	Pedro Mañas
12	Teatro	Los animales conversan	<i>Animaladas</i> . Ed. Anaya	Rafael Alcaraz

Tabla 3. Contenidos de la sección “Lectura” de EDEBÉ. Tercer curso

EDEBÉ. PÍXEL. TERCER CURSO				
Unidad	Género	Título de la lectura	Obra y Editorial	Autor
1	Narrativa	El ciervo de la fuente	<i>Fábulas contadas a los niños.</i> Colección Clásicos contados a los niños. Edebé	Rosa Navarro Durán (Adaptadora)
2	Narrativa	El tío de las vistas	<i>Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez contado a los niños.</i> Edebé	Rosa Navarro Durán (Adaptadora)
3	Narrativa	El príncipe desencantado	<i>La noche que tuve un monstruo encerrado en el armario.</i> Edebé. Colección Tucán naranja	Gabriel García de Oro
4	Narrativa	Las pléyades	<i>Siete noches con Paula.</i> Colección Tucán. Editorial Edebé	Patxi Zubizarreta y Juan Cruz Iguerabide
5	Narrativa	Efectos secundarios	<i>El año de los piojos.</i> Colección Tucán. Editorial Edebé	David Nel-lo
6	Narrativa	El regreso de Odiseo al hogar	<i>Disfruta con la mitología.</i> Editorial Edebé	Berta García
7	Narrativa	El genio Eugenio	<i>Eugenio: un genio con mal genio.</i> Colección Tucán. Editorial Edebé	Enric Lluch
8	Narrativa	El joven pastor y las ovejas	<i>Fábulas contadas a los niños.</i> Colección Clásicos contados a los niños. Edebé	Rosa Navarro Durán (Adaptadora)
9	Narrativa	¿Quién es el rey de los pájaros?	<i>Cuentos japoneses.</i> Editorial Edebé	Anna Gasol y Teresa Blanch (Compiladoras)
10	Poesía	Las bodas de piojos y pulgas	—	Popular
11	Narrativa	El caso de la serpiente misteriosa	<i>Doctor Rus.</i> Col. Tucán. Editorial Edebé	Gloria Sánchez
12	Divulgativo	Curiosidades de la naturaleza	—	—
13	Narrativa	La nueva banda municipal	<i>El trompetista y la Luna.</i> Col. Tucán. Editorial Edebé	Xelis de Toro
14	Divulgativo	Preguntas a Luis Miguel Domínguez Mencía, naturalista	—	—
15	Poesía	Amapola “Novia del campo, amapola,”	—	Juan Ramón Jiménez

Tabla 4. Contenidos de la sección “Lectura” de EDEBÉ. Cuarto curso

EDEBÉ. PÍXEL. CUARTO CURSO				
Unidad	Género	Título de la lectura	Obra y Editorial	Autor
1	Narrativa	Un sueño muy raro	<i>Jon y la máquina del tiempo</i> . Colección Tucán. Editorial Edebé	Roberto Santiago
2	Narrativa	La actuación de Tim	<i>Tim, nariz de payaso</i> . Colección Tucán. Editorial Edebé.	Anna Cabeza
3	Narrativa	Un espejo mágico	<i>El espejo del futuro</i> . Colección Tucán. Editorial Edebé	Jordi Sierra y Fabra
4	Narrativa	Las vacaciones de Silvia	<i>El zoo del verano</i> . Colección Tucán. Editorial Edebé	Isabel Córdova
5	Poesía	La cojita. Primer verso: "La niña sonrío: ¡Espera"	—	Juan Ramón Jiménez
6	Narrativa	Florentino "Nolosé"	<i>Cuentos para dormir a la abuela</i> . Colección Tucán. Editorial Edebé	Antonio Manuel Fabregat
7	Narrativa	Un postre accidentado	<i>Música a los postres</i> . Colección Tucán. Editorial Edebé	Ana Martín Pérez
8	Narrativa	Me gusta el fútbol	<i>Mi hermano el genio</i> . Colección Tucán. Editorial Edebé	Rodrigo Muñoz Ávila
9	Narrativa	Todo sobre mi familia	<i>Donde nunca es invierno</i> . Colección Tucán. Editorial Edebé	Claudia Larraguibel
10	Divulgativo	Guía del buen peatón	—	—
11	Narrativa	Un regalo para Bilulú	—	Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
12	Narrativa	Voy sobre ruedas	<i>Voy sobre ruedas</i> . Colección Tucán naranja. Editorial Edebé	Xabier Mendiguen
13	Divulgativo	¿Cuánto tarda en degradarse una bolsa de plástico?	—	—
14	Divulgativo	Un nuevo continente	—	—
15	Poesía	1. El Lagarto está llorando. Primer verso: "El lagarto está llorando 2. Mariposa. Primer verso: "Mariposa del aire". 3. Cancioncilla sevillana. Primer verso: "Amanecía"	—	Federico García Lorca

Tabla 5. Contenidos de la sección “Lectura” de EDELVIVES. Tercer curso

EDELVIVES PIXÉPOLIS. TERCER CURSO			
Tema	Género	Título de la lectura	Autor
0	Narrativa	¿Seremos amigos?	Antonio Vicente
1	Narrativa	Un regalo con mucho sentido	Roberto Aliaga
2	Narrativa	Aviso a todos los animales	Alfredo Gómez Cerdá
3	Narrativa	Un nido de fantasmas	Pepe Maestro
4	Narrativa	Una fiesta para el árbol	José García Oliva
5	Narrativa	El dibujo más grande del mundo	Antonio Vicente
6	Narrativa	Una extraña nube	Pablo Albo
7	Narrativa	Amor en botella	Roberto Aliaga
8	Narrativa	Una ciudad, un pueblo, un faro	Alfredo Gómez Cerdá
9	Narrativa	Un pueblo sin nombre	Pepe Maestro
10	Narrativa	Trabajo rico: <i>pizza</i> en equipo	José García Oliva
11	Narrativa	Una noticia increíble	Antonio Vicente
12	Narrativa	Una moneda con historia	Pablo Albo

Tabla 6. Contenidos de la sección “Lectura” de EDELVIVES. Cuarto curso

EDELVIVES PIXÉPOLIS. CUARTO CURSO			
Tema	Género	Título de la lectura	Autor
0	Narrativa	Mi abuela felisa	Antonio Vicente
1	Narrativa	Una mascota glotona	Roberto Aliaga
2	Narrativa	Buenaventura hijo, nieto, bisnieto	Alfredo Gómez Cerdá
3	Narrativa	La dieta de Renato	Pepe Maestro
4	Narrativa	La competición en el Gran Bosque	José García Oliva
5	Narrativa	Todo se transforma	Antonio Vicente
6	Narrativa	Por un zumbido de mosca	Pablo Albo
7	Narrativa	Escrito a máquina	Roberto Aliaga
8	Narrativa	Una lección en la montaña	Alfredo Gómez Cerdá
9	Narrativa	Benito Miraflores, vecino de Solariegos	Pepe Maestro
10	Narrativa	La aventura de Montehermoso	José García Oliva
11	Narrativa	Un censo cavernícola	Antonio Vicente
12	Narrativa	Un señor raro de otro tiempo	Pablo Albo



Número 5.  
Enero de 2016

## **Cambiemos la historia. Una creación hipertextual basada en las TIC**

**María Marco Martínez  
Darío Bañón Olivares**

Universidad de Murcia

Pág. 36 a la 43

### **Abstract:**

### **Keywords**

hypertext, ICT,  
traditional literature,  
music

The historical chronology shows a narrow intertextual link between literature and music, present in various cultural and artistic contexts. It is essential, therefore, employment and use of educational skills as the main approach to promoting reading habit among students.

Through to ICT and the area of Arts Education can develop an active methodology where standards and focused on the understanding and the promotion of reading fiction in the area of Spanish Language and Literature contents are worked, thus promoting creativity and autonomy in students through meaningful learning that contributes to the development of the learners.

The draft is based on a teaching experience of hypertext creation aimed at students in 5th year of Primary Education (2nd Tranche), where classical literature (folktales) merges with the ternary musical form (ABA), the point starting from a narrative and musical invention which is reflected in ICT tools through different program used for editing and mounting. This is intended also to demonstrate the similarity between the structure and organization which keep the literary and musical patterns.



## 1. Las TIC en Educación Primaria

“Los constantes cambios y evolución de la sociedad respecto al uso de las tecnologías en general, y en el ámbito educativo en particular, están potenciando el hecho innegable de que es importante un uso de las TIC en la escuela, con coherencia y bien enfocado hacia una práctica efectiva” (Sáez, 2012). Las nuevas tecnologías se sitúan en uno de los primeros puestos de conocimientos fundamentales que debe adquirir la sociedad actual para lograr un desarrollo cultural pleno, ocupando el presente más concreto y acaparando nuestro entorno como forma de comunicación enfocada a diversos niveles que generan estímulos receptivos. Por ello, es conveniente fomentar su uso desde una perspectiva educativa y formal en edades tempranas, ya que “con el uso de las tecnologías, las representaciones del conocimiento y la información se transforman” y “hacen posible representar la información en forma variada combinando formas textuales con formas gráficas, animadas y sonoras, con el fin de llevar mensajes claros y mostrar las relaciones entre conceptos mediante esquemas y estructuras apropiadas” (Ospina Pinera, 2003). Dicha combinación metodológica ofrece a los discentes gran cantidad de recursos y posibilidades para favorecer la motivación educativa.

El eje fundamental de este proyecto está basado en fomentar la lectoescritura en el alumnado de 5º curso de Educación Primaria (segundo tramo) a través de contenidos y estándares musicales del área de Educación Artística que, con herramientas TIC, logren potenciar el hábito lector hacia la literatura tradicional.

Se halla a lo largo de la historia, una estrecha relación entre las obras literarias y musicales basadas en la intertextualidad. Por ello, podemos observar la conclusión llevada a cabo a través del estudio de la doctora de Vicente-Yagüe (2012) donde afirma que “la aplicación en el ámbito de la enseñanza de la Literatura de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales permite el desarrollo de actividades innovadoras en el aula”. Esto conlleva al desarrollo del hábito lector de los discentes, así como a la interpretación del sentido de la obra literaria y el conocimiento sobre estructuras internas de creaciones. Por ello, la unión entre la literatura y la música en contextos escolares y “de manera conscientemente simbólica, lleva al alumnado hacia conceptos de apertura de nuevas culturas, nuevos diseños de trabajo, de esfuerzo, con el ingrediente de la interdisciplinariedad y la intertextualidad” (Guerrero, 2008), provocando así un desarrollo cognitivo globalizado de ambas áreas (Ed. Artística y Lengua Castellana y Literatura) donde a través del concepto de hipertextualidad crean conexiones interrelacionadas entre ellas a través de la literatura (Genette, 1982).

La similitud estructural (anteriormente mencionada) entre los esquemas musicales y literarios, deja patente un legado histórico que podemos continuar en el presente. Así, partiendo de la estructura establecida en el Clasicismo de la forma sonata (Diccionario Harvard de la Música, 2008) podremos trabajar la exposición (donde se exponen los temas), el desarrollo (donde se trabaja con los temas de la exposición) y la reexposición (reitera la

exposición) (Ulrich, 2004), a través de la creación literaria, definida bajo unos parámetros donde van a estar presente los cuentos populares, puesto que “los esquemas narrativos tradicionales deben ser enriquecidos [...] por medio de nuevos códigos que pretendan distintos acercamientos al hecho literario” (de Vicente-Yagüe, 2014)

## 2. Desarrollo curricular

El diseño innovador didáctico presentado a continuación, se rige por el Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, más concretamente de nuestras áreas específicas: Educación Artística y Lengua Castellana y Literatura. Los contenidos destinados a 5º curso de Educación Primaria (2º tramo) de ambas áreas anteriormente mencionadas que se trabajan en dicha experiencia didáctica, son los siguientes:

### *Educación Artística*

#### **Contenidos:**

##### Bloque 1: Escucha

- Los instrumentos musicales.
- Reconocimiento visual y auditivo de los instrumentos trabajados y clasificación en familias y subfamilias viento, cuerda y percusión.
- Grabación digital de la interpretación creada.
- Forma musical: binaria (AB), ternaria (ABA) y rondó.

##### Bloque 2: La interpretación musical

- Discriminación auditiva de pequeños fragmentos melódicos.
- Creación de piezas musicales sencillas utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.

#### **Estándares de aprendizaje:**

##### Bloque 1: Escucha

- 2.1 Reconoce en una audición sencilla pequeñas variaciones y contrastes de velocidad e intensidad, así como instrumentos que intervienen.
- 2.3 Clasifica visual y auditivamente los instrumentos estudiados, en sus respectivas familias.
- 2.6 Identifica formas musicales sencillas.

##### Bloque 2: La interpretación musical

- 1.4 Crea esquemas rítmicos y melódicos con los esquemas trabajados.
- 1.6 Interpreta pequeñas piezas instrumentales de forma aislada o como acompañamiento a canciones o audiciones.

- 2.2 Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.

### Bloque 3: La música y la danza

- 1.1 Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.

### *Lengua Castellana y Literatura:*

#### **Contenidos:**

#### Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar

- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
- Debates, coloquios, entrevistas, etc.

#### Bloque 2: Comunicación escrita: leer

- Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios.
- Uso de las TIC

#### Bloque 3: Comunicación escrita: escribir

- Uso de las TIC. Estrategias de uso y tratamiento de la información: toma de notas, esquemas, etc. Procesador de textos, creación de carteles, cómic, anuncios, etc.

#### Bloque 5: Educación literaria

- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
- Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.

#### **Estándares de aprendizaje:**

#### Bloque 1: Comunicación oral: hablar y escuchar

- 1.3. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.
- 2.1 Participa en actividades de comunicación en el aula (debates, diálogos, exposiciones...).

Bloque 2: Comunicación escrita: leer

- 9.1. Sabe utilizar las TIC para buscar información.

Bloque 3: Comunicación escrita: escribir

- 8.1 Utiliza las TIC como recurso para la realización de tareas diversas como escribir y modificar un texto, crear tablas y gráficas, hacer una presentación, etc.

Bloque 5: Educación literaria

- 2.1 Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
- 4.1 Crea textos literarios (cuentos, poemas, canciones y pequeñas obras teatrales) a partir de pautas o modelos dados utilizando recursos léxicos, sintácticos, fónicos y rítmicos en dichas producciones.

Además, dicho proyecto de creación hipertextual, contribuye al desarrollo de las competencias clave, principalmente al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital y las competencias sociales y cívicas.

### 3. Diseño de la actividad

Este proyecto de innovación didáctica está destinado al alumnado de 5º curso de Educación Primaria (segundo tramo). La temporalización previa de dicha propuesta, sería de cinco sesiones completas que se desarrollarían en el Área de Educación Artística.

El esquema principal está formado por cuatro grandes tareas:

1. Elección y variación del cuento seleccionado (Perrault)
2. Incorporación y asociación de efectos sonoros al cuento
3. Grabación
4. Montaje multimedia

Para fomentar el trabajo cooperativo y el diálogo, todas las actividades propuestas se realizarán en grupos de cinco componentes. El docente actuará como guía y promoverá en todo momento la propia autonomía del alumnado y de los propios grupos formados. Cuando la actividad final de cada grupo quede realizada, el docente mostrará en el blog de aula el resultado, donde se procederá a un concurso en el que podrán votar todos los docentes primando la propuesta más original e innovadora. Esto se le comunicará a los discentes desde un principio para promover su motivación y esfuerzo en las tareas.

La actividad pretende unir esquemas literarios y musicales. En este caso, hemos elegido el esquema del cuento (introducción-desarrollo-desenlace) con la estructura ternaria de la forma sonata (A-B-A). Los discentes deberán recurrir a los cuentos de

tradición popular de Perrault para localizar su estructura y dar forma inventiva al desarrollo y desenlace, amoldándose así al comienzo descrito y omitiendo el desarrollo y desenlace original por completo. La extensión máxima será de una página y la elección del cuento popular de Perrault será libre.

Conseguimos con ello que el alumnado tenga una secuenciación real del cuento y una idea más clara sobre la distinción de la estructura musical ternaria (obviamente, la labor del profesor también será la de poner audiciones y hacer comparaciones directas mediante este método de aprendizaje, no sólo con dicha actividad). Todas las sesiones serán desarrolladas en el Aula Plumier del centro.

### **Sesión 1:**

- El docente dará las pautas anteriormente referidas y los discentes (por equipos previamente asignados) elegirán a través de una exhaustiva búsqueda multimedia el cuento de Charles Perrault que van a trabajar.
- Posteriormente, cada grupo procederá a la invención del desarrollo y desenlace del cuento elegido.

### **Sesión 2:**

- El docente hará un breve repaso de las familias instrumentales centrándose en los instrumentos de percusión determinada e indeterminada. Los discentes deberán elegir cuatro instrumentos de pequeña percusión y diseñar efectos sonoros para poder introducirlos en sus creaciones (el docente habrá corregido previamente entre una sesión y otra las invenciones literarias creadas por el alumnado a partir de la introducción de los cuentos elegidos). Además de la percusión instrumental, podrán utilizar percusión corporal y sonidos guturales para añadir “otros efectos” a sus creaciones.
- Los discentes buscarán información relevante sobre los instrumentos de pequeña percusión elegidos en cada grupo (procedencia, tipología, peculiaridades...) y realizarán un sencillo Power Point con imágenes y textos descriptivos de cada uno de ellos.

### **Sesión 3:**

- Cada grupo realizará una breve exposición sobre la información recabada de los cuatro instrumentos de pequeña percusión elegidos para la banda sonora de su cuento.
- Los discentes organizarán y añadirán efectos sonoros a su creación literaria (pueden añadir, además de los instrumentos de pequeña percusión como hemos mencionado anteriormente, percusión corporal y sonidos guturales)

- Antes de finalizar la sesión, leerán a sus compañeros sus cuentos con los efectos sonoros correspondientes (cada alumno desempeñará un papel diferente, quedando elegido un narrador y cuatro percusionistas).

#### Sesión 4:

- El alumnado, a través de sus respectivos grupos, procederá a buscar imágenes (un número máximo de cinco láminas por creación literaria). Previamente, el docente facilitará la herramienta para la búsqueda de imágenes con Lincencia Creative Commons.
- Por turnos grupales y bajo la supervisión continua del docente, se grabará el audio de sus cuentos (voz y efectos sonoros). El programa de audio que se utilizará, será un editor de audio libre de código abierto, en el que no repararemos en explicaciones técnicas a los alumnos, pues será manejado por el docente. Dicho programa es *Audacity 1.3 Beta* descargado de la página [www.softonic.com](http://www.softonic.com), que ofrece programas gratuitos (entre otros).

#### Sesión 5:

- Cada grupo de discentes editará un vídeo a través del software *Window Movie Maker*, donde aparecerá el audio y las imágenes buscadas en la sesión anterior, además del título y alguna cortina o diseño que disponga dicho software. Para ello, el docente dará una explicación breve sobre el funcionamiento de dicho software y les facilitará el audio.
- Visualización de la tarea final
- Debate

### 4. Reflexión final

La elaboración y planificación del proyecto de creación hipertextual anteriormente desarrollado, mantiene el objetivo principal de fomentar la actitud literaria del alumnado a través de esquemas musicales prefijados, lo que permite aplicar ambas estructuras en un sentido inverso que abarca diversos aspectos: promover la creatividad del alumnado así como el concepto total de libertad de ideas en cuanto a la elección de elementos: cuento, instrumentos, efectos sonoros... para lograr un desarrollo integral del pensamiento crítico.

Finalmente, para promover dicha motivación ya no sólo a nivel de aula o de proyecto, sino de una manera más globalizada en la etapa de Educación Primaria, se prevé hacer público el resultado final del proyecto en el blog de aula, promoviendo así el uso adecuado de las TIC con fines educativos, dando la opción al mismo tiempo, de ser visualizada y comentada libremente por miembros pertenecientes a la enseñanza.

## 5. Bibliografía:

- CARM (2014). Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BORM, 6/9/2014)
- De Vicente-Yagüe Jara (2014). Un nuevo enfoque de la lectura musical. Análisis literario, musical y didáctico del cuento *Mi madre la Oca*. *Investigaciones sobre lectura*, 2, p. 15-23.
- Diccionario Harvard de la Música* (2008). Madrid: Alianza Editorial.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Ospina Pinera, D. P. (2003). En-torno a la escritura hipertextual. *Integración de tecnologías de la información y la comunicación a la docencia*. Universidad de Medellín. Colombia <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/>
- Perrault, Ch. (2000). *Todos los cuentos*. Alicante: Aguaclara.
- Sáez, J. M. (2012). Valoración del impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados a través de una triangulación de datos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11 (2), p. 11-24.
- Ulrich, M. (2004). *Atlas de música II*. Madrid: Alianza Atlas.
- Vicente-Yagüe, M<sup>a</sup> I. de (2012). *La educación literaria y musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.



Número 5.  
Enero de 2016

## Promover la lectura de obras teatrales a través del blog docente Teatro en red

Alfredo Blanco Martínez

Universidad de La Coruña

Pág. 44 a la 51

### Abstract:

### Keywords

theatre, blog, ICT,  
qualitative research

Nowadays, schools have a project for young people to acquire a taste and a habit of reading. However, it is also necessary that the educational community is configured as an important piece of the network of reading. For this reason, it is essential to show young people a variety of literature texts to learn and appreciate all literary genres. Probably, the play is the least consumed by teenagers, because they associate that kind of text to the theatrical production, and also, they omit the pleasure of reading it. In this sense, it is important that teachers, professionals and families promote reading plays. In this paper, we examine and describe the project *Teatro en red* from the perspective of its founders. The teacher blog has the aim to disseminate contemporary theatre and, at the same time, it expects to bring young people to the dramatic world from different perspectives.

Specifically, we will focus on promoting reading and we will make a special emphasis on educational and cultural strategies pursued by the blog. In this case, we have used a qualitative methodology to make, on the one hand, a holistic understanding of the subject matter and, secondly, to respond to objectives of the study. With respect to the techniques of data collection, we have used the interview to reveal the voices of two teachers and, also, we have utilised the document analysis to know in depth the blog. For analysis of the data collected, we have started a systematic approach and, also, we have used a process of encoding to set the dimensions and categories that illustrate the work of teachers. In conclusion, we will discover that the blog is a social tool accessible to tell stories and, also, to form a reader taste in theatre between young people.



## 1. Justificación

Uno de los pilares de la arquitectura educativa está en estrecha relación con el ámbito lector y su respectiva promoción entre los jóvenes estudiantes, así como entre los profesionales de la educación. Este propósito cobra fuerza en el marco legislativo y curricular de España y, al mismo tiempo, cobra vida a través de los proyectos lectores de centro de cada Comunidad Autónoma.

No obstante, a pesar de que la iniciativa tiene repercusiones positivas sobre el alumnado, no siempre se logra que adquieran un suficiente bagaje cultural y lector. En consecuencia, el estudiante aterriza sobre un terreno árido y, por tanto, no es capaz de descubrir por sí solo la totalidad de los géneros literarios, así como distintas vías, tanto tradicionales como electrónicas, para la lectura de los mismos.

Actualmente, la novela ocupa el primer puesto en el ranking de lectura y tiene un papel social con repercusiones educativas entre el público lector. Sin embargo, otros géneros, como la poesía y el teatro, son menos demandados y, aparentemente, sin motivo alguno. En lo que respecta a nuestro tema de estudio y en línea con Pérez Fernández (2011), es necesario concienciar a la masa social del carácter atractivo y motivador del texto teatral. Se trata de un género que posibilita vivir dos experiencias: la visual a través del espectáculo y de la representación; y el viaje interior a través del texto.

De acuerdo con Díez Mediavilla y García Velasco (2015), hay que proponer soluciones para que los jóvenes desarrollen una competencia lectora en diferentes ámbitos y lugares, como puede ser en los entornos virtuales. De esta manera, se puede conseguir que, desde cualquier espacio, el alumno/a adquiera los niveles derivados de la educación lectora: nivel literal, nivel representativo, nivel inferencial, nivel crítico, nivel emocional, nivel creador y nivel metacognitivo (Jiménez Pérez, 2015).

Una posibilidad de activar la iniciación lectora en teatro es a través de los recursos TIC, dado su impacto en la sociedad y su inminente carácter didáctico (Cabero, 2010). En los últimos años, han emergido distintos recursos web y redes sociales que permiten una mayor difusión y lectura de teatro.

En este caso, nos centramos en el uso del blog como espacio para la promoción lectora. Asumiendo las afirmaciones de Amarós Poveda (2009), Hernández Serrano y González Sánchez (2014), el blog se concibe como un recurso altamente pedagógico con oportunidades formativas tanto para el docente como para el alumnado. Se trata de un lienzo en blanco capaz de almacenar y compartir información, así como de establecer vínculos virtuales con otras fuentes y dispositivos. Por tanto, se configura como un espacio abierto para que los usuarios vivan experiencias y las compartan.

Concretamente, el proyecto *Teatro en red* nace de la mano de dos docentes que pretenden expandir el teatro contemporáneo entre el alumnado. Para ello, han creado un blog con un alto grado de rigurosidad, en el que comparten tanto experiencias didácticas como obras teatrales de actualidad para animar a los jóvenes en el ámbito teatral.

En suma y en acuerdo con Pérez Fernández (2011), Santos Rodríguez y Fernández-Río (2012), creemos que teatro y blog son dos realidades que convergen en un mismo punto para la innovación, la mejora y la calidad de la enseñanza y de los procedimientos lectores.

## 2. Método

Atendiendo a Flick (2015), la investigación cualitativa nos ha posibilitado conocer un instrumento educativo y sus características, así como sus finalidades para la promoción lectora. En este sentido, el principal objetivo ha sido examinar y comprender cómo el blog de los docentes permite el fomento y la difusión de los textos teatrales entre el público. Paralelamente, hemos establecido los siguientes objetivos específicos: describir la perspectiva de los profesores sobre el blog y sus servicios para la comunidad educativa; entender cómo el blog es un recurso para la difusión y lectura de obras dramáticas; explicar los beneficios del blog como herramienta lectora; y trazar la arquitectura del blog al servicio del teatro contemporáneo y la lectura.

En este estudio, han participado dos docentes de Lengua castellana y Literatura de la Comunidad Autónoma de Galicia. Ambos poseen una dilatada trayectoria en la enseñanza y en el campo teatral y, además, mantienen un fuerte compromiso por la difusión de la lectura de textos teatrales contemporáneos. Por este motivo, el proyecto Teatro en red tiene como propósito crear una concienciación lectora general y globalizada entre la población.

De acuerdo con González Sanmamed (1995), Simons (2011), y Kvale (2011), entendemos que la entrevista, como técnica de recogida de datos, nos aproxima a una comprensión del objeto de estudio desde la óptica de los participantes del fenómeno social. En este caso, se aplicó a los dos profesores participantes una entrevista de tipo cualitativo y estructurada en tres bloques con un total de 20 preguntas. Por otra parte, en línea con Rapley (2014), hemos atendido al análisis de documentos para examinar el blog de los docentes y, al mismo tiempo, con el fin de discernir aquellos aspectos que promuevan la lectura de textos dramáticos.

Tal y como establecen Miles y Huberman (1994) y Gibbs (2012), hemos realizado un análisis sistemático y codificado. Para ello, hemos perfilado el siguiente esquema de análisis. Véase la figura 1:



Figura 1. Esquema de codificación y análisis de los datos

### 3. Resultados

A continuación, esbozamos los resultados obtenidos. Para ello, hemos establecido dos dimensiones referidas al proyecto de estudio: el blog como recurso de los docentes y el blog como herramienta para la promoción lectora en contextos educativos.

#### 3.1. Recurso docente

El proyecto Teatro en red<sup>1</sup> posee una arquitectura muy accesible para cualquier usuario con interés en ahondar en la lectura de textos teatrales contemporáneos. Tal y como nos explica la profesora B “el blog presenta textos de interés para los jóvenes y actualizados” (p. 2) y se estructura en “reseñas literarias de obras de teatro contemporáneo, guías de lectura, propuestas didácticas” (p. 4).

En el análisis de la plataforma, hemos identificado una serie de secciones muy válidas para promover entre los jóvenes una lectura online e inmediata, así como una lectura más personal. A continuación, presentamos una tabla en donde recogemos estos contenidos. Véase la tabla 1:

SECCIONES	CARACTERÍSTICAS
Guías de lectura	Autores y obras recomendados: Laila Ripoll ( <i>Los niños perdidos</i> ); José Sanchis Sinisterra ( <i>El lector por horas</i> ); Juan Mayorga ( <i>Himmelweg</i> , <i>El chico de la última fila</i> , <i>La tortuga de Darwin</i> ); Olga Mínguez ( <i>El atardecer de cristal</i> ); Fernando J. López ( <i>Cuando fuimos dos</i> ); H. Ibsen ( <i>Casa de muñecas</i> ); Carmen Varela Pérez ( <i>El juego de conocerse</i> ); Teresa Calo ( <i>El hombre que sobremurió a una mudanza</i> ); Ignacio Aranguren ( <i>Pícaros cómicos clásicos</i> ).

<sup>1</sup> Enlace del blog: <https://elblogdeteatroenred.wordpress.com/>

<b>Unidades didácticas</b>	Conjunto de actividades y propuestas para que los jóvenes reflexionen sobre el valor y fines del teatro en la sociedad. Entre ellas, podemos citar: <i>La mirada del hombre oscuro</i> y <i>Oseznos</i> de Ignacio del Moral, <i>La casa de Bernarda Alba</i> de Federico García Lorca, <i>Las redes sociales y el teatro</i> , <i>El teatro es para la ESO</i> .
<b>Crítica teatral</b>	Noticias teatrales, el radio teatro como formato teatral, vinculación entre teatro y ciencias, artículos sobre crisis teatral, estrenos actuales, artículos científicos sobre teatro como recurso educativo, etc.

En cuanto a los destinatarios del blog, ambos participantes consideran que se trata de una red con libre acceso y dirigida a todo el público interesado en el teatro. La profesora B nos explica que “recomienda su uso a un público mayor de 10 años hasta otros más complejos” (p. 1). Por su parte, el docente A nos comenta que es “una plataforma destinada a cualquier individuo de la educación formal y no formal” (p. 1).

### 3.2. Recurso educativo

Los investigados conciben el blog como instrumento facilitador para promover intereses lectores entre los jóvenes. El profesor A concibe dicho recurso como “una herramienta para el intercambio de información sobre obras dramáticas y para la orientación en su lectura” (p. 1), mientras que la docente B subraya el blog “como vía para la divulgación de contenidos y experiencias” (p. 1).

Ambos profesores consideran que los estudiantes tienen un total desconocimiento sobre el teatro y su vertiente para la lectura y el entretenimiento. La participante B cree que “no hay una cartelera teatral pensada para un público adolescente lo suficientemente atractiva, abundante y de ahí que no se explote su posible interés entre nuestros jóvenes y, por tanto, ellos tampoco la puedan conocer” (p. 3). Por este motivo “emerge el proyecto Teatro en red, es decir, para suplir este vacío en la sociedad” (A, p. 3).

En lo que la promoción lectora se refiere, nos relatan que “hacemos muchas recomendaciones de lecturas, procuramos compartir recursos de webs donde encontrar lecturas teatrales atractivas, sugerimos editoriales que trabajen el teatro para adolescentes con la intención de conseguir nuevos lectores para este género” (B, p. 4). Además, “la red social nos permite mayor repercusión debido a su capacidad de difusión e inmediatez” (A, p. 3). Así, se consigue que los estudiantes “perciban que el blog es una red social perfecta para la lectura, el aprendizaje, el conocimiento y diversión” (B, p. 9).

Con perspectiva de futuro, se pretende ampliar los horizontes del blog para que haya una participación más activa de los jóvenes y puedan plasmar sus impresiones sobre los textos de lectura. En este sentido, la profesora B nos comenta que lo ideal “sería añadir un espacio en el cual participasen directamente los adolescentes subiendo sus propias reseñas sobre lecturas teatrales realizadas” (p. 12). Se trata de un camino “para conseguir

un público lector activo y participativo, además de lograr que aumente el placer por leer y compartir textos teatrales” (B, p. 15).

También, cabe señalar que actualmente los investigados están trabajando en la creación de un club virtual de lectura para “una incorporación masiva de los estudiantes en el blog” (A, p. 12). Este planteamiento permitiría más posibilidades didácticas y lectoras, bajo “la supervisión de un profesor intermediario” (A, p. 13).

En último término, el profesor A comenta que todavía no se ha conseguido un mayor impacto en los estudiantes “porque el docente no busca información sobre teatro y segundo, porque se muestra reacio a alejarse de la programación oficial y de los libros de lectura obligatorios” (p. 16). Por este motivo, la participante B sugiere que “hay concienciar de que la lectura de textos dramáticos sirve y mucho para provocar oralidad y reflexividad en los estudiantes, así como un espíritu crítico” (p. 19).

#### 4. Discusión

Asumiendo los aportes teóricos de Flick (2015), la utilización de la investigación cualitativa nos ha aportado una visión específica sobre la acción y visión de dos docentes comprometidos con el teatro y, de la misma manera, sobre el funcionamiento y las repercusiones del blog en la comunidad educativa y en la sociedad lectora. De acuerdo con los objetivos previamente formulados, planteamos las siguientes conclusiones.

En primer lugar, cabe decir que la perspectiva de los profesores nos ha clarificado los propósitos y finalidades del proyecto de estudio. Hemos comprendido que el blog tiene como prioridad hacer llegar el teatro a los jóvenes y, al mismo tiempo, publicitar y expandir las novedades teatrales que están a su alcance.

Por otra parte, el análisis de la red social y de su formato arquitectónico nos ha revelado los propósitos lectores que persigue. En este sentido, dado el valor que tienen los recursos TIC en la sociedad actual, se convierten en espacios con una rápida repercusión para producir cambios en los individuos y, así, poder orientarlos hacia el gusto teatral.

En lo que respecta a los beneficios del blog como herramienta de lectura, cabe resaltar el fácil acceso desde cualquier parte y a cualquier hora, siempre y cuando se tenga conexión con alguna red. Además, posibilita que los estudiantes accedan a información rigurosa y confíen en los criterios y sugerencias lectoras de profesionales de la educación.

En último lugar, en lo que se refiere a la pura descripción del blog, nos ha valido para aprender sobre cómo organizar y distribuir contenidos teatrales en la red. Se trata

crear un espacio de fácil acceso e intuitivo, para que los usuarios concentren las energías en la lectura y en el aprendizaje teatral.

En conclusión y en sintonía con Hernández Sellés (2015), es importante crear espacios virtuales para el aprendizaje y para la colaboración entre los internautas. En suma, hay que atender a las demandas sociales para proporcionar lugares seguros para la lectura, el deleite y el enriquecimiento personal.

## 5. Bibliografía:

Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos: límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa*, 49 (1), 32-61.

Díez Mediavilla, A. y García Velasco, A. (2015). La competencia lectora: perfiles y artistas. *Revista Lenguaje y Textos*, 41, 5-8.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.

Hernández Serrano, M<sup>a</sup>. J. y González Sánchez, M. (2014). Las posibilidades del blog como elemento de apoyo y refuerzo en el aprendizaje. En A. García-Valcárcel y Muñoz-Repiso (Coord.), *Experiencias de innovación docente universitaria*. (pp. 369-374). Salamanca: Aquilafuente.

Hernández Sellés, N. (2015). *El trabajo colaborativo en entornos virtuales en educación superior*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de A Coruña.

Jiménez Pérez, E. (2015). Niveles de comprensión y la competencia lectoras. *Revista Lenguaje y Textos*, 41, 19-26.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Pérez Fernández, J. (2011). *Motivar en secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Barcelona: Ediciones Erasmus.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Santos Rodríguez, L. y Fernández-Río, J. (2012). Uso pedagógico del blog: un proyecto de investigación-acción en la materia de Educación Física en Educación Secundaria. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42. Recuperado el 12 de enero, 2016 de <http://edutec.rediris.es/>.



Número 5.  
Enero de 2016

## La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora

Raúl Gutiérrez Fresneda

Universidad de Alicante

Pág. 52 a la 58

### Abstract:

In our society, written communication has a special significance, being an essential reading for access to information and for school success. Children acquire learning to read from the earliest ages from the relationship with the people around them. Dialogic learning is in the context of theories that emphasize interaction and dialogue as sources of learning so that the meaning, understanding and learning are enhanced through interactions that are established through a text. The purpose of this study was to analyze whether through learning programs that integrate dialogic reading along with the usual practices focused on teaching reading improved reading skills are acquired. A quasi-experimental comparison group design with pretest and posttest measures was used. In the study 120 students participated aged between 8 and 9 years.

The results weigh the potential value of the program and support the development of teaching models that integrate dialogic reading practices in classroom dynamics as it facilitates the learning of reading comprehension.

### Keywords

reading, dialogue, learning, reading comprehension

## 1. Justificación

El interés por el aprendizaje de la lengua escrita ha suscitado numerosos estudios y propuestas de intervención dirigidas a mejorar la comprensión de la información escrita. Sin embargo, en la actualidad no existe acuerdo sobre cuáles son los conocimientos o habilidades que mejor contribuyen al aprendizaje de la capacidad de comprensión ni cuáles son las prácticas docentes más idóneas para la facilitación de esta habilidad lingüística (Llamazares, Alonso-Cortés y Sánchez, 2015).

En lo que sí que existe acuerdo es que para lograr un buen desarrollo de la capacidad comprensiva es preciso formar a los alumnos en el acceso al lenguaje escrito desde sus inicios (Gutiérrez y Díez, 2015) y dotarles de las estrategias que les permitirán convertirse en lectores activos y expertos (OCDE, 2013). Tradicionalmente se ha equiparado la decodificación eficiente con un buen desempeño de la competencia lectora, asumiendo que la primera asegura la comprensión; pero lejos de esta realidad las investigaciones de las últimas décadas han modificado la concepción del término de lectura, identificándose actualmente tres teorías que lo explican. La primera concibe la lectura como un conjunto de habilidades orientadas a la mera transferencia de información, siendo necesario el dominio de tres facetas: la destreza para comprender lo que dice explícitamente el texto; la inferencia o habilidad para comprender la información que está implícita; y, la habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y el papel del lector es descubrirlo, de manera que el lector comprende el texto cuando es capaz de extraer el significado del mismo. Desde una nueva teoría, la lectura es concebida como el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se entiende como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia para inferir el significado que éste pretende comunicar. Es decir, los lectores no son sujetos pasivos frente a lo que leen, sino que emplean sus conocimientos previos interactuando con el texto, lo que les permite construir nuevos significados. Desde este postulado el lector alcanza la comprensión de un texto mediante la interacción de tres modelos: ascendente, descendente e interactivo. El modelo ascendente considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que parte de la grafía y asciende hacia las unidades mayores (sílabas, palabras, frases o texto). Desde esta perspectiva se concede especial importancia al texto y la comprensión se concibe como un proceso de decodificación y reconstrucción del significado que se limita al resultado, sin atender al proceso. En el modelo descendente los conocimientos y experiencias del lector priman sobre el mensaje o el texto para acceder a la comprensión de la información. Según este modelo las aportaciones que el lector transmite al texto tienen mayor importancia para su comprensión que lo que el texto dice. El modelo interactivo reconcilia los dos modelos anteriores y considera que ambos actúan de forma coordinada y simultánea. Entiende el proceso lector como una interacción entre el texto aportando su contenido y el lector activando sus conocimientos. A partir de la perspectiva interactiva surge el término de

transacción, con la intención de reflejar que el significado deja de residir en el lector o en el texto, sino que se encuentra en la transacción entre ellos. Finalmente, desde esta nueva teoría, el significado que se construye es mayor que la suma de la información presente en el texto y las experiencias previas del lector, de forma que las características y los conocimientos previos del lector son tan importantes para la comprensión como las propias características del texto. De modo que, cuanto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura y para construir modelos adecuados del significado del texto. Esta teoría se diferencia de la anterior en que el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es superior al que ofrece el texto y a los conocimientos que tenía el lector. Es decir, el significado que cada lector puede elaborar a partir de un mismo texto no tiene por qué coincidir exactamente con el de los demás, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico.

Leer es un proceso cognitivo complejo que precisa la utilización de estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones respecto a las dificultades o carencias de comprensión que se van produciendo, identificar la información principal, lo que requiere la implicación activa del lector.

En consecuencia, la comprensión como proceso de construcción de significados requiere que los procesos de enseñanza se centren en la transacción del lector con el texto, lo que demanda de un lector dialógico, que interactúe con la información del texto poniéndose en diálogo con el autor, formulando preguntas, hipótesis, haciendo inferencias, adoptando un planteamiento crítico.

Sin embargo, la investigación en torno a la comprensión escrita se ha centrado en la relación entre el lector y el texto como un proceso individual desestimando el potencial que puede alcanzarse si el acto lector se torna colectivo (Agustí, Ballart y García, 2014).

La comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector participa de manera activa poniendo en juego una serie de estrategias y conocimientos que le permiten interactuar con los significados del texto, lo que de hacerse de manera conjunta entre varias personas verbalizando y poniendo en común sus propias estrategias lectoras puede contribuir en gran medida al logro de los mecanismos necesarios para un aprendizaje lector más eficaz.

El objetivo de este trabajo, fue analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora basado en la lectura dialógica presenta en la mejora de la comprensión lectora. Para ello, se compara el grado de adquisición de la comprensión lectora en dos muestras de alumnos de entre 8 y 9 años, uno que recibe intervención en el proceso de comprensión lectora mediante la instrucción en

estrategias de lectura en grupos interactivos, y otro que sigue el mismo programa de enseñanza de estrategias lectoras, pero a través de la clase magistral tradicional. Nuestra hipótesis es que el alumnado perteneciente al grupo en el que sus integrantes verbalizan y ponen en común las estrategias que se establecen a través de un texto, obtendrá un mejor rendimiento en el desarrollo de la comprensión lectora.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

En el estudio participaron 120 alumnos con edades comprendidas entre los 8 y los 9 años (Media = 8,23; DT = 0,41), de los cuales el 49,3% eran niños y el 50,7% niñas. Estos alumnos pertenecían a dos centros educativos de la provincia de Alicante, que compartían la característica de estar ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio.

### 2.2. Diseño y procedimiento

El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplicó una batería de dos instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control con la finalidad de medir la variable dependiente sobre la que se hipotetizó que el programa iba a tener efecto la comprensión lectora. La aplicación de la batería de pruebas antes y después de aplicar el programa se llevó a cabo por profesionales de la educación (maestros especialistas en Audición y Lenguaje y psicopedagogos).

### 2.3. Instrumentos

Para la recogida de información sobre el grado de dominio del proceso lector se emplearon las siguientes pruebas:

- *Test ACL-3* (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001). Se compone de siete textos con 25 ítems de diferente tipología textual: narrativa, expositiva y retórica. Valora la comprensión lectora mediante la respuesta a preguntas de carácter literal, inferencial, de reorganización de la información y de valoración crítica. Se concede un punto por cada respuesta correcta. La fiabilidad medida con el coeficiente KR-20 es de 0.80.
- *Escala de conciencia lectora (ESCOLA)* (Puente, Jiménez y Alvarado, 2009). Es un cuestionario para la evaluación de las habilidades metacognitivas relacionadas con la lectura. Los ítems evalúan tres procesos metacognitivos: planificación lectora, supervisión y evaluación. Se compone de 56 ítems, cada ítem presenta tres opciones de respuesta, las cuales se puntúan con 0, 1 ó 2. La consistencia interna de la escala calculada mediante el alfa de Cronbach presenta un valor de 0.85

### 3. Resultados

En la Tabla 1 y 2 se muestran los datos obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en las pruebas ACL-3 y ESCOLA en de cada uno de los niveles y estrategias de comprensión lectora, de igual modo en las Tablas 3 y 4 se presentan los resultados obtenidos en esas mismas pruebas en el postest. En las tablas 5 y 6 se ofrecen los datos referentes al grado de comprensión lectora respecto del género del alumnado.

**Tabla 1:** Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba ACL-3

	C. Literal	C. Inferencial	C. Reorganizativa	C. Crítica
Grupo Control	.251	.233	.158	.465
Grupo Experimental	.265	.446	.321	.224

Nota. \*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

**Tabla 2:** Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el pretest en la prueba ESCOLA

	Planificación	Supervisión	Evaluación
Grupo Control	.342	.423	.253
Grupo Experimental	.146	.212	.241

Nota. \*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

**Tabla 3:** Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba ACL-3

	C. Literal	C. Inferencial	C. Reorganizativa	C. Crítica
Grupo Control	.224	.423*	.346*	.284
Grupo experimental	.327	.564**	.642**	.478***

Nota. \*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

**Tabla 4:** Resultados obtenidos por el grupo control y experimental en el postest en la prueba ESCOLA

	Planificación	Supervisión	Evaluación
Grupo Control	.225	.321	.475
Grupo Experimental	.342**	.352**	.356**

Nota. \*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

Como se puede observar en la Tablas 1, 2 no existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental antes de iniciar el programa de intervención ni en los distintos tipos de comprensión ni en las estrategias lectoras. Sin embargo, sí que se observan diferencias en las variables comprensión inferencial, reorganizativa y crítica a favor del grupo que ha participado en el programa de intervención, así como en las tres estrategias de comprensión: planificación, supervisión y evaluación.

**Tabla 5:** Resultados obtenidos por género en el posttest en la prueba ACL-3

	C. Literal	C. Inferencial	C. Reorganizativa	C. Crítica
niños	.125	.143	.442	.152
niñas	.223	.267	.342	.346

Nota. \*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

**Tabla 6:** Resultados obtenidos por género en el posttest en la prueba ESCOLA

	Planificación	Supervisión	Evaluación
niños	.312	.125	.272
niñas	.215	.257	.152

Nota. \*p < ,05; \*\*p < ,01; \*\*\*p < ,001

En las Tablas 5 y 6 observamos que tanto en el caso de los niños como de las niñas los resultados son muy similares en las diferentes variables estudiadas, por lo que se comprueba que no se produjeron efectos diferenciales del programa en función del género.

#### 4. Discusión

El objetivo de este estudio era comprobar el efecto que la intervención de un programa orientado al desarrollo de las estrategias de comprensión basado en la lectura dialógica presenta en la mejora de la competencia lectora. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción a través de grupos interactivos mejora de manera muy significativa el proceso de adquisición de la lectura. En línea con otros aportes coincidimos con Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) cuando señalan que los escolares pueden experimentar una mejora en el uso de estrategias si se implementan experiencias de aprendizaje adecuadas.

En definitiva, la lectura dialógica constituye un medio muy útil tal y como hemos comprobado para la mejora de la comprensión, ya que posibilita un incremento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura. El aprendizaje de las estrategias lectoras se adquiere por medio de las habilidades comunicativas que se llevan a cabo, de

los conocimientos previos que poseen los distintos compañeros sobre la información textual, de las aportaciones personales y de la reflexión que se va efectuando sobre cada una de las estrategias implementadas sobre el proceso de lectura, lo que favorece la toma de decisiones sobre qué estrategias de lectura aplicar, cómo aplicarlas de manera eficaz, cuándo aplicar cada una de ellas,... lo que permitirá al lector, identificar, seleccionar y utilizar las estrategias más adecuadas ante las distintas situaciones y tipologías textuales.

A partir de los resultados de este trabajo, a nivel práctico se sugiere el diseño de programas orientados al desarrollo de las estrategias lectoras, en concreto hacia aquellas que contribuyan a la activación de conocimientos previos, a la identificación de ideas principales, la construcción de inferencias, el uso de organizadores gráficos, y a la supervisión del proceso de comprensión, a través de la configuración de grupos interactivos que potencien la puesta en común de las estrategias lectoras.

De modo que, hemos dado respuesta a una de las cuestiones que se vienen demandando desde el ámbito científico en los últimos años, la cual hace referencia a la necesidad de analizar qué aportaciones efectúa el entrenamiento de las estrategias lectoras al aprendizaje de la competencia lectora en nuestra lengua.

## 5. Bibliografía:

- Agustí, M., Ballart, M. y García, M. (2014). Aprender a leer con la lectura compartida. Otra lectura es posible. *Aula de innovación educativa*, 231, 39-43.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 43-59.
- Gutiérrez-Braojos y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista profesorado*, 16(1), 183-202.
- Llamazares M. T., Alonso-Cortés, M. D. y Susana S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 67-82
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Vol. 1)*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

Puente, A. Jiménez, V. y Alvarado, J. M. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA). Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. Madrid: EOS.



Número 5.  
Enero de 2016

## Artes y literatura en la LOMCE: mecanismos para la comprensión de lecturas plurales

M.<sup>a</sup> Isabel Vicente-Yagüe Jara

Universidad de Murcia

Pág. 59 a la 69

### Abstract:

The current curriculum in Compulsory Secondary Education within the LOMCE law evidences the existing connection between the different artistic expressions. Specifically in the literary subjects, it is aimed to promote the consideration of the links between Literature and the rest of arts (Music, Painting, Cinema...) as an expression of the human feelings, while analyzing and interrelating works, characters and plots from all the time periods.

Aesthetics, Rhetoric, Poetry, Fine Arts, Musicology, Semiotic, the Comparative Literature, and Criticism, as disciplines interested in the foresaid pairing, have just joint their studies, examining, from a theoretical approach, the existing links and transpositions between arts. In the educational field, establishing analogies and intersections between arts is conceived as a process for understanding the literary works: the didactic use of the semiotic correspondences for showing an interconnected reality of multiple readings in the classroom.

From that perspective, a literary hypertext allows non lineal readings, through its links and connections with other texts, enhancing the student's reception and leading it towards multiple and significant realities. In that sense, the literary work, in where several possible reading itineraries coincide all together, acquires an open character, losing its consideration of being close and concluded. Hereby, we specify the type of activities, works and reading mechanisms that the new curricular approach requires; *ekphrasis*, *melopoiesis*, and Literature in films, among other dialogic links, that are a reclaim for the reading process in students while strengthening their aesthetical reception skills. In the same way, the theories about the reader intertext, linked to the literary training of students and the development of their reading comprehension, set the standards of the teaching methodology in the classroom.

### Keywords

Literature, Arts, reading,  
LOMCE, reader intertext

## 1. La LOMCE y las artes

El actual currículo de Educación Secundaria Obligatoria en el marco de la LOMCE pone de manifiesto la conexión entre las distintas expresiones artísticas. Concretamente, en las materias literarias se pretende la reflexión sobre la relación entre la literatura y el resto de las artes, a partir de ciertos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Hasta este momento, los currículos anteriores no habían reflejado de manera tan explícita esta vinculación de las artes en la materia de Lengua Castellana y Literatura, aunque en las prácticas habituales de algunos docentes sí pudieran ser recogidas ciertas experiencias interdisciplinares (Guerrero, 2008; Mendoza, 2012; Vicente-Yagüe, 2013; Romea, 2011).

En este sentido, en el bloque 4 dedicado a “Educación literaria”, se puede leer el siguiente criterio de evaluación establecido para el primer ciclo y el cuarto curso (MECD, 2015, p. 364, 370):

- Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas.

De igual forma, los estándares de aprendizaje evaluables relacionados con el mencionado criterio se concretan en los siguientes términos (MECD, 2015, p. 364, 370):

- Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...)
- Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.
- Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.

A su vez, la materia de Literatura Universal de 2º de Bachillerato presenta en su bloque 1 dedicado a “Procesos y estrategias” criterios de evaluación similares (MECD, 2015, p. 379):

- Interpretar obras narrativas, líricas y dramáticas de la literatura universal especialmente significativas relacionando su forma y su contenido con las ideas estéticas dominantes del momento en que se escribieron y las transformaciones artísticas e históricas producidas en el resto de las artes.

- Observar, reconocer y valorar la evolución de algunos temas y formas creados por la literatura y su valor permanente en diversas manifestaciones artísticas de la cultura universal.

En la misma línea interdisciplinar, destaca también el estándar de aprendizaje evaluable del bloque 2, “Los grandes períodos y movimientos de la literatura universal” (MECD, 2015, p. 380):

- Explica oralmente o por escrito los cambios significativos en la concepción de la literatura y de los géneros literarios, relacionándolos con el conjunto de circunstancias históricas, sociales y culturales y estableciendo relaciones entre la literatura y el resto de las artes.

Por otra parte, este propósito interdisciplinar ya era recogido por otras materias artísticas como la Música en las anteriores disposiciones normativas. Así también, el actual Real Decreto 1105/2014, con el mismo sentir metodológico, establece en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria los siguientes criterios de evaluación, dirigidos respectivamente al primer ciclo y al cuarto curso:

- Realizar ejercicios que reflejen la relación de la música con otras disciplinas (MECD, 2015, p. 510).
- Relacionar la música con otras manifestaciones artísticas (MECD, 2015, p. 511).

Se comprueba de esta manera el interés explícito del currículo en las múltiples conexiones literario-artísticas desde las diferentes disciplinas educativas implicadas.

## 2. Literatura, música, pintura y cine: correspondencias semióticas

La Estética, la Retórica, la Poética, las Bellas Artes, la Musicología, la Semiótica, la Literatura Comparada y la Crítica ya han ido tendiendo lazos en sus estudios, examinando los vínculos y transposiciones existentes entre las artes desde un punto de vista teórico. Además, se debe señalar que hoy en día la investigación sobre las correspondencias entre las artes no ha perdido su interés y actualidad, como demuestran publicaciones recientes (Ergal y Finck, 2014).

Clásico es ya el círculo de Etienne Souriau (1998, p. 122) acerca de la correspondencia de las artes, en el que a partir de siete *qualias* o grupos de cualidades sensibles distingue entre las artes de primer grado y las artes de segundo grado, delimitadas por los mismos radios en un segundo círculo concéntrico.

1. Líneas
2. Volúmenes
3. Colores
4. Luminosidades
5. Movimientos
6. Sonidos articulados
7. Sonidos musicales



Figura 1. Correspondencias de las artes (Souriau, 1998, p. 122)

Pese a gozar de fama en las investigaciones interartísticas, dicha propuesta no está exenta de problemas según los teóricos. En esta línea, resulta de gran interés por el entramado metadiscursivo que presenta el sistema alternativo de intersecciones planteado por Victoria Llort (2011, pp. 91-101) en *La memoria de las musas*. Mientras que el esquema de Souriau aleja a las artes de su centro de gravedad, al avanzar por cada círculo en un movimiento centrífugo, el sistema de Llort procura reunir las, según ella misma afirma. Se nos ofrece aquí una nueva e interesante vía de estudio interdisciplinar, que da cuenta de los procesos transartísticos y prepara metodológicamente un significativo acercamiento a las fases de comprensión e interpretación artística.

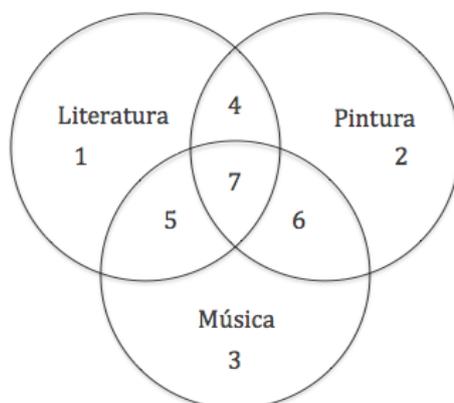


Figura 2. Intersecciones entre las artes (Llort, 2011, p. 92)

Lo verbal, lo visual y lo sonoro son las unidades básicas a partir de las cuales es posible diferenciar espacios puros e intersecciones de dos o tres artes. Estas correspondencias semióticas o confluencia de lenguajes en las obras ubicadas en las intersecciones son las que realmente interesan en las disposiciones normativas, preocupadas por trabajar lecturas plurales y establecer mecanismos de recepción interconectados. Veamos a continuación los conjuntos resultantes en la figura 2, así como

algunas de las creaciones artísticas que ilustran especialmente los últimos puntos de intersección y recepción plural:

1. Literatura pura.
2. Pintura pura.
3. Música pura.
4. Intersección literatura-pintura: *A la pintura* de Rafael Alberti, Paseo de Cieza (Murcia) de José Lucas.
5. Intersección literatura-música: poema sinfónico *Don Quijote* de R. Strauss.
6. Intersección pintura-música: *Cuadros de una exposición* de Mussorgsky.
7. Triple intersección literatura-pintura-música: ópera *Don Giovanni* de Mozart.

Se comprueba cómo la triple intersección responde a la obra de arte total ya prevista por Wagner (1952). De este modo, la ópera constituye una creación mixta en la que se dan cita diferentes elementos y manifestaciones artísticas: música, libreto, artes escénicas, escenografía (pintura, decoración), iluminación, vestuario y maquillaje...

### 3. Mecanismos de recepción en el aula

En el ámbito educativo, el establecimiento de analogías e intersecciones entre las artes debe entenderse principalmente como un medio dirigido a la comprensión de las obras literarias: la explotación didáctica de las correspondencias semióticas para mostrar en el aula una realidad interconectada de lecturas plurales. Desde esta perspectiva, una obra literaria hipertextual permite lecturas no lineales, a través de sus vínculos o anclajes con otros textos que enriquecen la recepción del alumno y la dirigen hacia múltiples realidades significativas (Mendoza, 2012). La obra literaria adquiere así un carácter abierto y pierde la consideración de cerrada o concluida, al coincidir en ella diferentes itinerarios de lectura posibles.

Acorde con estas necesidades normativas y en respuesta a la tradición artística existente, algunos de los libros de texto de la materia de Lengua Castellana y Literatura que han ido surgiendo en el nuevo marco curricular de la LOMCE ya han incluido las artes como novedad en sus guías de contenidos (Benítez, Vicente-Yagüe, Jiménez, Sánchez, 2015a; Benítez, Vicente-Yagüe, Jiménez, Sánchez, 2015b).

Asimismo, las teorías del intertexto lector (Mendoza, 2001) en conexión con la formación literaria del alumno y el desarrollo de su competencia lectora marcan las pautas de actuación metodológica del docente en el aula. En el proceso de recepción se activan las estrategias, los conocimientos y las experiencias previas del individuo y, por ello, la amplitud del intertexto, como espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las

del lector, es decisiva en la identificación, asociación y conexión de los elementos leídos, escuchados u observados en el texto plural.

A continuación, se concretan el tipo de actividades, obras y mecanismos lectores que requiere el nuevo enfoque curricular. Se ha de apostar por incluir estas lecturas plurales en el canon de aula seleccionado por el docente en el marco de su actividad habitual (Vicente-Yagüe, 2015a). Ékfrasis, *melopoiesis* y cine de literatura, entre otras relaciones dialógicas, constituyen un reclamo en la tarea lectora del estudiante, potencian sus habilidades de recepción estética y procuran dirigirse especialmente hacia los niveles emocional y creador de comprensión lectora planteados por Jiménez (2015).

### 3.1. *Melopoiesis*

Los lenguajes literario y musical permiten ser trabajados a través de diferentes géneros mixtos que recrean y toman elementos de la literatura: música programática, cuento musical, canción, ópera... Esta estética intersemiótica fue acuñada con el término de *melopoiesis* por Barricelli (1988) y se fundamenta en la simbiosis artística de sus términos dialogantes: música y poesía. Diversos han sido los estudios que en el ámbito didáctico han procurado el trabajo de la intertextualidad literario-musical dirigida al desarrollo de las competencias literaria y artística, demostrando en los resultados obtenidos la validez y eficacia de los modelos y metodologías interdisciplinares empleadas (Vicente-Yagüe, 2013, 2015b).

Entre las obras posibles de estudio en las aulas, fruto del mencionado diálogo melopoético, se destacan las siguientes:

- Poema sinfónico *Mazeppa* de Franz Liszt. Hipotexto: Victor Hugo.
- Poema sinfónico *El aprendiz de brujo* de Paul Dukas. Hipotexto: balada de J.W. Goethe.
- Lied “Por una mirada un mundo” de E. Granados. Hipotexto: G.A. Bécquer.
- *Romancero gitano* de Mario Castelnuovo-Tedesco. Hipotexto: F. García Lorca.
- Cuento musical *L’histoire de Babar, le petit éléphant* de F. Poulenc. Hipotexto: Jean de Brunhof.
- “Hoy converso con Miguel” de Nach. Hipotexto: Miguel Hernández.
- “Canción del pirata” de Tierra Santa. Hipotexto: José de Espronceda.

Los mecanismos lectores que se activan en la recepción de este tipo de obras permiten la realización de una serie de tareas creativas e interpretativas de interacción intertextual:

- Reconocimiento de la caracterización sonora y psicológica de lugares, personajes, acciones y tiempos de la obra literaria.

- Identificación de las metáforas musicales en las composiciones, con el fin de enriquecer y ampliar el intertexto lector.
- Comprensión de la estructura del texto literario a través de la escucha musical: motivos rítmicos, elementos melódicos recurrentes, variaciones, modulaciones...
- Dramatización e improvisación de la obra literaria como acto espontáneo de comprensión textual.
- Tareas de escritura poética, que potencian la creatividad y que permiten el desarrollo de estrategias de producción hipertextual a partir de referentes intertextuales musicales.

### 3.2. Ékfrasis

A lo largo de la historia, los préstamos entre la literatura y la pintura se han manifestado en diferentes obras de inspiración mixta que han perseguido la actualización creativa del receptor (Bergez, 2011). De esta manera, el lector o el observador de un cuadro se convierte en co-creador de las obras, al descubrir, reconocer y activar las relaciones de intertextualidad previstas por su autor. El enunciado horaciano *Ut pictura poiesis* y el concepto de la ékfrasis se erigen como eficaces recursos en el terreno didáctico para la comprensión e interpretación de los textos (Guerrero, 2008). En ocasiones, la paleta poética de un escritor ya ha permitido una visual y colorista descripción de la realidad literaria (Benítez, 2003).

Algunas de las obras en las que se advierte este doble juego hermenéutico y a través de las cuales realizamos auténticas “lecturas de museo” (Mendoza, 2000) son las siguientes:

- “Mujer llorando” de R. Alberti. Hipotexto: *La mujer que llora* de P. Picasso.
- “Las lanzas de Velázquez” (*Horas de oro*) de Manuel Machado. Hipotexto: *La rendición de Breda* de D. Velázquez.
- “Óleo (Niño de Vallecas)” de V. Aleixandre. Hipotexto: *El niño de Vallecas* de D. Velázquez.
- *Don Quijote* de P. Picasso. Hipotexto: Miguel de Cervantes.
- *La Celestina* de P. Picasso. Hipotexto: *Tragicomedia de Calisto y Melibea*.
- *Margarita ante el espejo* de Domínguez. Hipotexto: *Fausto* de J.W. Goethe.

A continuación, se presentan una serie de tareas y propuestas didácticas dirigidas a la recepción de los textos artísticos que dialogan y se reclaman en su trayectoria cultural:

- Taller de escritura poética tras la observación de una obra plástica, dirigido a la descripción de ambientes y personajes o a la narración de situaciones en un tiempo y un espacio determinado.

- Ilustración de poemas o cuentos, con el fin de completar de manera creativa lo insinuado o descrito por las palabras en un texto literario.
- Análisis de un mismo elemento (personaje, objeto, escenario...) en sus diferentes representaciones según los códigos plásticos y literarios empleados: analogías, diferencias, variaciones...
- Comentarios críticos, asociación de ideas y sensaciones generadas a partir de la “lectura” de un cuadro.
- Taller de narrativa en el que se crea una historia apoyada en una serie de imágenes artísticas y secuenciada al modo de Mussorgsky en sus *Cuadros de una exposición*.

### 3.3. Cine de literatura

En este punto resulta de obligada mención el blog *Cine de literatura* de Celia Romea Castro, en el que su autora analiza las conexiones intertextuales que ofrecen el cine y la literatura, acompañadas de sugerencias didácticas que nos permiten “aprender a ver cine y mejorar la lectura”. Resulta indudable la alta motivación que genera en los estudiantes la introducción del cine en las aulas de Literatura, pues constituye un poderoso binomio educativo y cultural (Romea, 2003, 2011). Recordamos algunas de las películas en las que se descubre este diálogo entre la pluma del escritor y la cámara del director:

- *El secreto de los Hermanos Grimm* de Terry Gilliam. Hipotexto: Cuentos de los hermanos Grimm.
- *Los santos inocentes* de Mario Camus. Hipotexto: Miguel Delibes.
- *Réquiem por un campesino español* de Francesc Betriu. Hipotexto: Ramón J. Sender.
- *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda. Hipotexto: Manuel Rivas.
- *Hook* de Steven Spielberg. Hipotexto: *Peter Pan* de J.M. Barrie.
- *Al encuentro de Mr. Banks* de John Lee Hancock. Hipotexto: *Mary Poppins* de P.L. Travers.
- *El Cid, la leyenda* de José Pozo (película de animación). Hipotexto: Cantar de Mio Cid.

En el ámbito didáctico, el visionado de las películas literarias favorece el desarrollo de diferentes tareas en las que se conjugan los elementos y códigos propios del lenguaje tanto cinematográfico como literario:

- Comparación de las versiones literaria y cinematográfica y análisis del tipo de reclamo o conexión intertextual: se respeta la versión literaria original, se recontextualiza la historia en otro tiempo y espacio, se realiza una adaptación libre de los personajes...

- Estudio de épocas históricas y literarias a través de la ambientación de la película: espacios, decorado, fotografía, vestuario, sonidos...
- Análisis de la historia narrada en la película: resumen de la historia, cuestiones sobre el argumento, estudio del carácter de los personajes.
- Estudio de los elementos propios del lenguaje cinematográfico para la comprensión de la historia: asociación de colores y luz, conexión de la música con la trama argumental.
- Análisis de los recursos narrativos de la cámara: tipos de plano según el encuadre del personaje, tipos de ángulos en función de la orientación de la cámara, transición entre imágenes según los movimientos de la cámara.
- Dramatización de diferentes escenas de la película, reproduciendo el diálogo y movimientos de los personajes literarios.

### 3.4. Los estilos en las artes

Por último, al margen de estas relaciones bidireccionales literatura-música, literatura-pintura, literatura-cine, resulta pertinente conectar el conjunto de las artes implicadas en cada período histórico para procurar su estudio integrado y lograr una comprensión significativa de los diferentes elementos artísticos coincidentes. El currículo vigente muestra un especial interés por despertar en el alumnado esta visión holística de las artes, necesaria ya no solo desde el ámbito de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino desde otras materias artísticas y culturales como Literatura Universal, Música, Artes Escénicas y Danza o Fundamentos del Arte.

En esta línea, se proponen como ejemplo las siguientes temáticas de estudio, acompañadas de las obras literarias, pictóricas y musicales que ilustran el conjunto estilístico correspondiente:

- La naturaleza en el Romanticismo
  - Literatura: *El Pelayo* de J. de Espronceda (“Envuelto en noche tenebrosa el mundo...”).
  - Pintura: *Caminante sobre un mar de nubes* de C.D. Friedrich.
  - Música: Balada en Si menor de F. Liszt.
- El impresionismo y sus símbolos:
  - Pintura: *Impresión, Sol naciente* de C. Monet.
  - Música: “Claro de luna” (*Suite bergamasque*) de C. Debussy.
  - Literatura: “Correspondencias” (*Las flores del mal*) de Ch. Baudelaire.

#### 4. Conclusiones

Una vez revisado el panorama actual que nos presenta el currículo vigente, tan solo nos queda conjugar los elementos de partida ya establecidos y dirigirlos convenientemente, según nuestros intereses receptivos, hacia una lectura plural interartística. *Melopoiesis*, ékfrasis y cine de literatura configuran tres senderos posibles en el acceso al estudio literario y en favor de la comprensión significativa de las obras por parte del alumnado. Igualmente, el trabajo integrado de las artes en el reconocimiento de los estilos permite el descubrimiento de elementos comunes y compartidos que se complementan y que, de otro modo, reflejarían un significado fragmentado.

El docente debe explotar en su aula las múltiples rutas e itinerarios que el lector de una obra hipertextual puede recorrer. El docente debe enfocar su quehacer hacia la formación del intertexto lector y el desarrollo de la competencia lectora. En definitiva, el docente debe conectar los diferentes códigos semióticos y revelar a su alumnado cómo los perfumes, los colores y los sonidos dialogan.

#### 5. Bibliografía:

- Barricelli, J.P. (1988). *Melopoiesis: Approaches to the study of literature and music*. New York: New York University Press.
- Benítez, R. (2003). La paleta machadiana en *Campos de Castilla*. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 24. En <http://www.ucm.es/info/especulo/numero24/paletam.html>
- Benítez, R., Vicente-Yagüe, M<sup>a</sup> I., Jiménez, E. y Sánchez, C. (2015a). *Lengua castellana y literatura, ESO 1*. Madrid: Edelvives.
- Benítez, R., Vicente-Yagüe, M<sup>a</sup> I., Jiménez, E. y Sánchez, C. (2015b). *Lengua castellana y literatura, ESO 3*. Madrid: Edelvives.
- Bergez, D. (2011). *Littérature et peinture*. París: Armand Colin.
- Ergal, Y.-M. y Finck, M. (dir.) (2014). *Littérature comparée et correspondance des arts*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- Jiménez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectora. *Lenguaje y textos*, 41, 19-25.

- Llort, V. (2011). *La memoria de las musas. Aspectos metodológicos del comparatismo artístico*. Barcelona: Tizona.
- MECD (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, 3/1/15).
- Mendoza, A. (coord.). (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Romea, C. (2003). El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector. En A. Mendoza y P. C. Cerrillo (coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 300-436). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Romea, C. (2011). Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural. *Lenguaje y textos*, 34, 29-38.
- Souriau, E. (1998). *La correspondencia de las artes*. México: Fondo de cultura económica.
- Vicente-Yagüe Jara, M<sup>a</sup> I. de (2013). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical*. Barcelona: Octaedro.
- Vicente-Yagüe, M<sup>a</sup> I. de (2015a). Fomento de la lectura: el plan lector. El canon formativo en la educación lectoliteraria. En P. Guerrero y M. T. Caro (coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 297-303). Madrid: Pirámide.
- Vicente-Yagüe, M<sup>a</sup> I. de (2015b). Literatura e intertextualidad. Literatura y Música: un diálogo intersemiótico en el aula. En P. Guerrero y M. T. Caro (coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 377-388). Madrid: Pirámide.
- Wagner, R. (1952). *La poesía y la música en el drama del futuro*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.



Número 5.  
Enero de 2016

## Mejora de la lectura en 2º de Primaria mediante un programa de tutoría entre iguales

Juan Cruz Ripoll Salceda  
Celia Bravo Iriso  
Mikel Irurzun Peruchena  
Encarna Pérez Pérez  
Ana Begoña Zuazu Martínez  
Colegio Santa M.<sup>a</sup> del Real

Pág. 70 a la 77

### Abstract:

Peer tutoring has proven to be an effective method for teaching reading. In this experiment 106 2nd grade students received nine sessions of the LEO-PAR-D peer tutoring program. Participants performed reciprocal tutoring, supervising partner reading, asking questions and giving points for reading or responding correctly. In addition, they made predictions and answered to questions about the texts. The reading level was assessed before and after intervention with the tests ACL-2, TECLE and PEES. In all three cases there was a significant improvement. The effect size was small for reading comprehension and moderate for reading efficiency.

The results of this experiment indicate that the LEO-PAR-D program could be useful in improving some aspects of reading, therefore, further investigation is warranted to evaluate the program effectiveness with a stronger design.

### Keywords

Comprehension,  
cooperative learning, peer  
teaching, reading



## 1. Introducción

La tutoría entre iguales es un método de enseñanza en el que “personas de grupos sociales similares que no son docentes se ayudan unos a otros a aprender y aprenden enseñando” (Topping, 1998, p.50). Los programas organizados de tutoría entre iguales como ClassWide Peer Tutoring, Peer Assisted Learning Strategies o Read-On están entre los métodos más eficaces para lograr mejoras en la lectura (se puede encontrar una revisión al respecto en Ripoll y Aguado, 2015).

Una dificultad para aplicar la tutoría entre iguales es la escasez de propuestas en español. La más importante en la actualidad es el programa Leemos en pareja (Durán, 2011). Este programa está respaldado por distintos estudios que indican su eficacia en la mejora de la comprensión lectora (Moliner, Flores y Duran, 2011; Duran y Flores, 2013; Duran y Valdebenito, 2014; Valdebenito y Duran, 2013, 2015), en la fluidez (Valdebenito y Duran, 2015) y en la autoimagen lectora (Moliner et al., Flores y Duran).

Otra alternativa es el programa LEO-PAR-D (Hernández y Ripoll, 2014). Mientras que Leemos en pareja está basado en el programa escocés Read-On (Topping, 2001), LEO-PAR-D es un programa ecléctico que toma elementos de distintos programas anteriores, incluyendo el propio Read-On. Otra diferencia importante al pensar en su aplicación es que LEO-PAR-D no ha sido estudiado de forma tan extensa como Leemos en pareja. La única investigación realizada hasta el momento (Hernández y Ripoll) es un estudio sin grupo de control en el que se encontró una notable satisfacción del profesorado que aplicaba el programa pero un efecto nulo o pequeño en la comprensión lectora de los participantes.

El objetivo de esta experiencia es replicar el estudio de Hernández y Ripoll (2014) considerando la posibilidad de que el programa pueda producir mejoras en la lectura (descodificación y velocidad de los alumnos).

## 1. Método

### 1.1. Participantes

Los participantes fueron los 110 alumnos de 2º curso de primaria de un colegio concertado de Navarra. Se incluyó a los 9 alumnos con necesidades educativas especiales por trastornos de lenguaje, de aprendizaje, TDAH y trastorno del espectro del autismo. Sin embargo, se han omitido los resultados de cuatro alumnos que no realizaron las pruebas de evaluación de antes o de después de la intervención, de modo que los resultados se han calculado con los datos de 106 alumnos del grupo.

## 1.2. Instrumentos de evaluación

Para valorar el nivel de lectura de los alumnos se utilizaron las pruebas ACL-2, TECLE y PEES, antes y después de la aplicación del programa. El test ACL-2 evalúa la comprensión lectora mediante la respuesta a preguntas de elección múltiple sobre textos de distintos géneros. Su fiabilidad (KR20) es de 0,83. Los tests TECLE y PEES se consideran pruebas de eficiencia lectora en las que el alumno debe seleccionar entre cuatro alternativas la palabra que completa correctamente una oración, procurando realizar todos los items que pueda durante un tiempo limitado. El TECLE tiene una fiabilidad test-retest de 0,88 y se caracteriza porque la respuesta correcta en cada item es la única palabra que está correctamente escrita. El test PEES tiene una fiabilidad de 0,98 (alfa de Cronbach) y es similar al TECLE con la peculiaridad de que las cuatro palabras que se pueden elegir en cada item están correctamente escritas y la respuesta acertada es la palabra que concuerda semánticamente con la oración.

## 1.3. Materiales

En el programa LEO-PAR-D se organizan parejas en las que un alumno con buen rendimiento en lectura trabaja con un alumno con bajo rendimiento en lectura. Al primero se le denomina “Leo” y al segundo “Par”. Las parejas cambian en cada sesión y tanto Leo como Par desempeñan los roles de tutor y tutorado alternativamente con la particularidad de que la lectura del texto la realiza siempre en primer lugar el alumno Leo, de modo que el alumno Par tenga un modelo de lectura antes de que llegue su turno.

Las sesiones de trabajo se estructuran en dos partes: en la primera se va leyendo el texto párrafo por párrafo. Mientras el alumno Leo hace la lectura, el alumno Par ejerce el rol de tutor dándole puntos por cada oración bien leída, pidiéndole que corrija sus errores, realizando una pregunta al final del párrafo y dándole puntos por las respuestas correctas. Cuando se termina un párrafo se vuelve a trabajar intercambiando los papeles de los alumnos antes de pasar al siguiente.

Tras las primeras sesiones de trabajo los alumnos encuentran textos en los que, en algún momento, se les pide que hagan una predicción respondiendo a una pregunta. Si posteriormente se confirma que la predicción era correcta, los alumnos ganan puntos.

En la segunda parte de la sesión los alumnos tienen que responder a cuatro preguntas, ya preparadas, sobre el texto y anotarse puntos por cada respuesta correcta.

El programa incluye los textos que trabajan los alumnos y una ficha de trabajo para cada texto, con los espacios para anotar los distintos puntos, anotar las predicciones, las preguntas y el lugar para responderlas. Cada pareja también tiene una tarjeta con las

instrucciones fundamentales para la primera parte de la sesión, incluyendo algunas sugerencias de pregunta para hacer al compañero.

Los profesores pueden conceder puntos extra a una pareja por respetar dar muestras de honestidad, corregirse con educación, ayudarse o hacer buenas preguntas. Al final de la sesión se suman los puntos obtenidos por todas las parejas de la clase y se añaden a los obtenidos en sesiones anteriores. Un cartel, colocado en el pasillo donde están las aulas, anuncia los puntos obtenidos por cada una de las clases participantes.

#### 1.4. Procedimiento

El programa LEO-PAR-D fue aplicado por los profesores de Lengua Española del curso, una sesión semanal a lo largo del segundo trimestre del curso, dedicando una de las sesiones a la presentación y explicación a los alumnos y nueve al trabajo con textos.

Los profesores recibieron una sesión de 40 minutos de presentación del programa y un breve manual escrito que explica su aplicación y sugiere estrategias para solucionar problemas prácticos.

La semana anterior al comienzo del programa y la posterior a su finalización, se realizaron las pruebas de evaluación a los alumnos. Cada una de las evaluaciones se realizó en dos sesiones en días diferentes. En una de ellas se realizaba la primera parte del ACL-2 y el TECLE y en la siguiente, la segunda parte del ACL-2 y el PEES. Los profesores fueron los que aplicaron las pruebas, que fueron corregidas por el orientador del centro.

## 2. Resultados

En primer lugar, se comprobó si los resultados seguían una distribución normal, algo que no sucedía en el ACL-2 ni en el TECLE. El test de Bartlett encontró que no había homogeneidad de varianzas en los resultados del TECLE, mientras que el test de Levene encontró que tampoco había esa homogeneidad en los resultados de del PEES.

Teniendo en cuenta que las distribuciones de los resultados no cumplían los supuestos de normalidad, de homogeneidad de varianzas o ninguno de los dos, se optó por comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención con una prueba no paramétrica: el test de Wilcoxon.

En la tabla 1 se pueden ver las medias obtenidas por los participantes en las evaluaciones realizadas antes y después de la aplicación del programa LEO-PAR-D, la significatividad del test de Wilcoxon y el tamaño del efecto (*d* de Cohen).

Tabla 1. Comparación de los resultados obtenidos antes y después de la intervención.				
Test	Antes	Después	Wilcoxon	Tamaño del efecto
ACL-2	$\bar{x} = 17.113$ $\sigma = 4.252$	$\bar{x} = 18.151$ $\sigma = 4.282$	V = 1199.5 P = 0.001	d = 0.24
TECLE	$\bar{x} = 20.349$ $\sigma = 8.764$	$\bar{x} = 26.987$ $\sigma = 11.075$	V = 251 P < 0.001	d = 0.66
PEES	$\bar{x} = 21.626$ $\sigma = 10.910$	$\bar{x} = 27.896$ $\sigma = 12.750$	V = 622.5 P < 0.001	d = 0.53

Tal como se puede observar, en los tres tests se aprecia una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes de la aplicación el programa y los resultados obtenidos después de su aplicación. El efecto es pequeño en el caso del ACL-2 y mediano en los otros dos tests.

### 3. Discusión

Tras la aplicación del programa LEO-PAR-D se observa una mejora significativa en las medidas de comprensión y eficacia lectora. El efecto de esta mejora fue mayor en la prueba más relacionada con la descodificación (TECLE) que en las pruebas en las que se valoraba la comprensión de oraciones y palabras (PEES) o de textos (ACL-2).

Al no existir un grupo de control no es posible determinar si estas mejoras han podido ser determinadas por la intervención o por otras circunstancias, siendo las más probables: la repetición de la misma prueba de evaluación y la maduración y el aprendizaje realizado durante el intervalo entre la evaluación inicial y la realizada después de la aplicación del programa.

En estas circunstancias resulta ilustrativo comparar estas mejoras con las constatadas en otros estudios en los que se han utilizado las mismas pruebas de evaluación. Por ejemplo, los grupos de control sin intervención de los estudios de Valdebenito y Duran (2013, 2015) y Duran y Valdebenito (2014) han obtenido mejoras con un tamaño del efecto de 0,25, 0,12 y 0,12 en las pruebas ACL. Tanto el efecto de 0,25 obtenido aquí, como el de 0,23, obtenido por Hernández y Ripoll utilizando el programa LEO-PAR-D, se encuentran dentro de ese intervalo. En cambio, los grupos con los que se utilizó Leemos en pareja en esos estudios obtuvieron tamaños del efecto de 0,59, 0,60 y 0,31. Superiores a los encontrados aquí.

Es posible que el programa utilizado no produzca mejoras en la comprensión, aunque también convendría tener en cuenta otra posible explicación que es que los alumnos que lo realizaban obtenían puntuaciones altas en el test ACL-2 ya antes de realizar el programa, reduciéndose las posibilidades de mejora. Cuando en Vidal (2012) se evaluó con el ACL-2 a un grupo de alumnos que comenzada 3º de primaria obtuvieron un porcentaje medio de aciertos de 69,9, tras desestimar los resultados que estuvieran más de una desviación típica

por debajo de la media. Los participantes de nuestro estudio, sin descartar al alumnado con dificultades, obtuvieron, antes de llegar a la mitad del 2º curso de primaria, un 71,3% de aciertos en la evaluación previa a la experiencia. Los resultados iniciales también son superiores a los encontrados en Valdebenito y Duran (2013, 2015) y Duran y Valdebenito (2014), aunque en este caso no son tan comparables puesto que en esas investigaciones participaron alumnos de 2º de primaria y mayores, y fueron evaluados con la versión del ACL que correspondía a su curso.

No hay referencias acerca de las mejoras obtenidas en las pruebas TECLE o PEES con otras intervenciones, ni estudios evolutivos, de modo que la única referencia para establecer comparaciones son las diferencias entre el alumnado de diferentes cursos en estas pruebas. Los alumnos del presente estudio obtuvieron, como media, algo más de 20 puntos en el TECLE antes de la intervención, y se apreció una ganancia de 6,63 puntos al concluirla. Según el baremo del TECLE (Marín y Carrillo, 1999) los alumnos de 2º de primaria tienen una media de 16,08 puntos y los de 3º de 21,81 puntos, siendo la diferencia de un curso a otro de 5,73 puntos. Domínguez (2013) encuentra que los alumnos de 2º de primaria tienen como media, 16,73 puntos y los de 3º 27,59 puntos, siendo la diferencia entre un curso y otro de 10,86 puntos.

El baremo del PEES (Domínguez, 2013) indica que en 2º de primaria el resultado medio es de 12,8 puntos y en tercero 27,21, lo que supondría una ganancia de 14,4 puntos. Los participantes de este estudio obtuvieron durante el tiempo que duró la experiencia una ganancia de 6,27 puntos.

Estas referencias pueden servir para interpretar mejor las mejoras observadas, aunque sería clave que la próxima investigación contara con un grupo de control sin intervención que permitiese establecer hasta qué punto las diferencias pueden estar influidas por la repetición de la prueba de evaluación y la maduración de los alumnos.

#### 4. Bibliografía:

Domínguez, A. B. (2013). PEALE. Pruebas de evaluación analítica de la lengua escrita. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Duran, D. (2011). Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora. Barcelona: Horsori.

Duran, D. y Flores, M. (2013). Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector. *Investigación en la Escuela*, 81, 67-78. Recuperado el 1 de agosto, 2015 de <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/Duran%20y%20Flores%20%282013%29.%20Influencia%20de%20la%20tutor%C3%A>

[Da%20entre%20iguales%20en%20el%20desarrollo%20de%20la%20comprensión%20de%20la%20lectura%20en%20el%20autoconcepto%20del%20lector\\_0.pdf](#)

- Duran, D. y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 141-160. Recuperado el 1 de agosto, 2013 de <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/Duran%20y%20Valdebenito%20RLEI%202014.pdf>
- Hernández, A. P. y Ripoll, J. C. (2014, septiembre). LEO-PAR-D, un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la lectura. En AELFA (Ed.) *Logopedia: evolución, transformación y futuro* (pp. 562-567). Madrid: AELFA. Recuperado el 1 de agosto, 2015 de [http://www.researchgate.net/publication/269518189\\_LEO-PAR-D\\_Un\\_programa\\_de\\_tutora\\_entre\\_iguales\\_para\\_la\\_mejora\\_de\\_la\\_lectura](http://www.researchgate.net/publication/269518189_LEO-PAR-D_Un_programa_de_tutora_entre_iguales_para_la_mejora_de_la_lectura)
- Marín, J. y Carrillo, M. (1999). *Test colectivo de eficacia lectora (TECLE)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Moliner, L., Flores, M. y Durán, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 209-222. Recuperado el 1 de agosto, 2015 de [http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/efectos\\_mejoraeskadi.pdf](http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/efectos_mejoraeskadi.pdf)
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: EOS.
- Topping, K. (1998). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. En S. Goodlad (Ed.). *Mentoring and tutoring by students* (pp. 49-70). Londres: Kogan Page. Recuperado el 1 de agosto, 2015 de [http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level Three/The effectiveness of peer tutoring in further and higher education- a typology and review of the literature.pdf](http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level%20Three/The%20effectiveness%20of%20peer%20tutoring%20in%20further%20and%20higher%20education%20a%20typology%20and%20review%20of%20the%20literature.pdf)
- Topping, K. (2001). *A practical guide to paired learning with peers, parents & volunteers*. Nueva York: Continuum International.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 154-176. Recuperado el 1 de agosto, 2015 de

<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/PERSPECTIVA%20EDUCACIONAL%20VALDEBENITO&DURAN.pdf>

- Valdebenito, V. y Durán, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-85. Recuperado el 3 de septiembre, 2015 de <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/Formasdainteraccion.pdf>
- Vidal, S. (2012). Procedimiento para el análisis del perfil lector y detección de dificultades de lectura. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (Coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

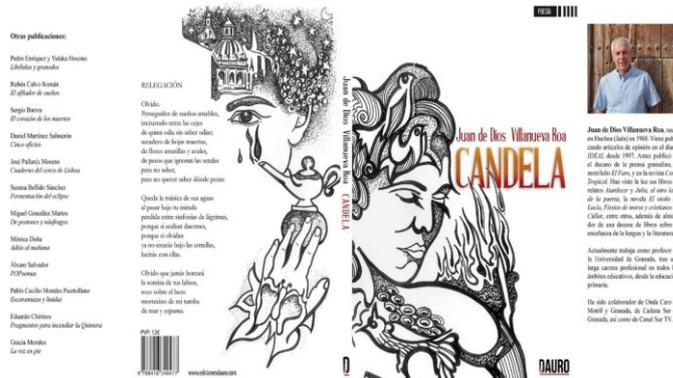
## RECENSIONES

Juan de Dios Villanueva Roa

(2015)

### *Candela*

Granada, Ediciones Dauro, 2015, 110 pp.



*Candela*, el poemario que usted tiene ahora en sus manos, es una propuesta estética que incita, en el devenir permanente de la palabra, a develar, si es posible, los misterios de la poesía: *Ajedrez misterioso, cuyo tablero y cuyas piezas cambian como en un sueño y sobre el cual me inclinaré después de haber*

*muerto*, dice Borges. En este juego que es la poesía, Juan de Dios Villanueva Roa nos sorprende con tres jugadas perfectamente articuladas en su tablero hecho de versos; algunas veces escritos sobre *ojos ambarinos*, otras, sobre *calles vacías* que inexorablemente nos conducen por la gran *Avenida de la muerte*.

Tríada es la estructura que el poeta ha elegido para compartimos su mundo hecho poema. La primera parte, articulada alrededor de la metáfora del **Fuego**. En esta, la imagen del fuego se nos presenta a través de sus múltiples manifestaciones: *candela encendida, llamarada de hilos bailarines, flama seductora, luminaria de almas solitarias...* que se agolpan alrededor de una deidad de la religión Yoruba: *Yemayá*, la cual ha tomado un lugar prominente en algunas de las religiones afroamericanas. Yemayá representa el misterio de lo profundo que envuelve a la tierra rodeada de mares y océanos, es quien reina en el mar, es la reina del amor por excelencia. En la fiesta de la Candelaria se la celebra con flores y fuegos. En la poética de Juan de Dios Villanueva el fuego sobrepasa el nivel de la imagen y se instaura como metáfora y símbolo de la condición humana presente en todos los lugares, en todas las culturas, en cada uno de nosotros. Aquí el fuego cobra múltiples sentidos:

*Yemayá, reina de los mares,  
Luna a sotavento,  
luminaria de almas solitarias  
yacentes en los infiernos,  
acoge esta ofrenda  
de flores y fuego.*

El poeta acude al fuego para invocar la ayuda de la deidad y así vencer la oscuridad de las *almas solitarias* que en este poemario caminan calle arriba y calle abajo con sus bocas cerradas. La Luna, que sigue la dirección de los vientos, es la que conduce la ofrenda de fuego a través de las aguas. Este sentido espiritual del fuego se percibe también en la poesía de Juan de Dios como elemento purificador:

*Todo queda dibujado,  
sonrisa en mis labios  
en esta oscuridad  
en la que ahora duermo,  
purificado por el fuego  
para descansar en paz.*

En un juego dialéctico entre luz y oscuridad, en este poemario el fuego se instaura como el elemento purificador de quienes parecen vivir en un mundo en el que la paz y la felicidad más inmediatas se erigen como *Ausencia eterna*.

Sin agotar la dimensión que cobra el fuego en esta obra, vamos a entrar de la mano de Hermes en la segunda parte de la triádica estructura de este poemario, que su autor ha titulado **Tiempo**. En ella el poeta aborda los asuntos de la temporalidad como experiencia individual, aún antes del tiempo, en lo que él titula como *Inmemorial recuerdo*, pasando por el ayer, los instantes, los días, los calendarios hasta la experiencia del mañana cuando todo sea el olvido.

Aquí, no menos importante que el fuego es el tiempo. El alma de nuestro poeta va y viene a través de los tiempos sin lograr asirse a ningún calendario. Este deambular eterno instaura una metáfora de los caminos que se recorren desde la inconsciencia con la falsa ilusión de reciclar nuestros pretéritos en un presente que deja de serlo cuando ya vislumbramos un futuro incierto:

*Cuando el tiempo no existía aún  
acerqué mi esencia a tu fluir perenne  
como alas de mariposa  
volaste desde tu intemperie  
hasta el cáliz de mi rosa,  
quedando tus colores  
en los pétalos de la flor.  
Incolora regresaste  
a bullir entre las piedras,  
a perderte en los mares,  
a volar con las nubes,  
a donar la vida*

*a los páramos muertos  
de los ojos yermos  
de la vida.*

*Y la rosa solo es eso,  
La rosa.*

El poeta es su fluir perenne parece alejarse en el tiempo para romperse contra los acantilados de versos escritos en la última parte de su obra, en ocasión de los poemas de **Amor y muerte**. A usted, amable lector, lo invitamos para que vaya hasta este prometido final en donde el amor y la muerte se abrazan y el poeta va a decirnos que:

*Es difícil vivir  
en el vértigo,  
en el vacío,  
en el grito,  
sin el aire que alimenta  
a la vida  
Al final de abismo.*

Vertical imagen que nos lanza al abismo sin previo aviso, cual si fuéramos los pasajeros de un fatídico vuelo. Y más adelante, en el puro final en aquel poema titulado **Epílogo**, el poeta nos dice que el amor es lo más cercano a la muerte:

*Te siento más viva que nunca  
muerta en mis brazos.  
Nunca confesé pasiones,  
Debilidad de espíritu errado.*

Es la poesía de Juan de Dios un juego serio en el que el pensamiento más elaborado se hace poema. Verso y aforismo se fusionan en esta maravillosa obra, de un poeta que escribe versos sobre las aguas del mar en el que se baña la luna, para recordarnos una verdad que con ligereza olvidamos permanentemente:

*Muerte y tiempo:  
Fuego que todo calcina.*

Luisa Pinzón Varilla  
Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (Colombia)  
[luisapinzonv@hotmail.com](mailto:luisapinzonv@hotmail.com)

## La lectura y la competencia lectora en el siglo XXI

### Entrevista a ASCEN DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS

Por Moisés Selfa Sastre

Ascen Díez de Ulzurrun es maestra y pedagoga. Es asesora psicopedagógica y directora de l'EAP de l'AltPenedès (Barcelona). Ha sido formadora del ICE y del SAIP Blanquerna. Colaboradora como docente en la UAB, en el "Màster en Suports per a la Inclusió Educativa i Social" sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura. Forma parte de la junta del grupo de investigación en educación especial GIEE. Es coautora de diversas obras del ámbito psicopedagógico: *La dinàmica de grups en l'acció tutorial* (1996), *La acció tutorial. El alumno toma la palabra* (2001), *Emociones y Educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (2003). Es coautora del contenido didáctico de la asignatura de casos de Psicopedagogía de la UOC (2009). Sus intereses de investigación giran en torno a estos temas y en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este sentido, hay que recordar la publicación de *El aprendizaje de la lectoescritura desde un punto de vista constructivista* (1998, 1ª edición; 1999; 2ª, 3ª, 4ª y 5ª edición), en tres idiomas, que Díez de Ulzurrun coordinó y en el que participaron 10 profesionales.

#### 1. *Desde su punto de vista, ¿qué entendemos por el concepto de lectura en pleno siglo XXI?*

En pleno siglo XXI el aprendizaje de la lectura es un reto y una gran responsabilidad para el sistema educativo.

Entiendo la lectura como una actividad cognitiva y psicolingüística que necesita de un código escrito y de un contenido que desciframos en función de nuestro propósito. No es lo mismo leer para obtener información, que para aprender o hacerlo por placer.

Saber leer es la base del éxito escolar. A través de la lectura accedemos al conocimiento, el cual nos conduce a ser más libres, desde el momento que podemos tener más oportunidades para escoger nuestro futuro.

#### 2. *En este sentido, en una sociedad donde las TIC juegan un papel esencial, ¿ha evolucionado el concepto de lectura respecto a décadas anteriores?*

Las TIC desempeñan un papel esencial en nuestra sociedad, pero independientemente del instrumento que utilicemos para leer, es necesario dominar el código para acceder al significado de un texto.

Nuestro país ha evolucionado en disponer de más información basada en evidencia científica. Estudios recientes, como el informe del “*National Reading Panel*”, nos proporcionan conocimiento sobre el aprendizaje de la lectura y aportan orientaciones de cómo enseñar a leer y prevenir las consecuencias que conlleva el bajo dominio de la lectura que afectan no sólo a la competencia curricular, sino también a la autoestima.

### **3. *¿Cómo se da el proceso de lectura? ¿Puede ser sistematizado de algún modo?***

Sabemos que en el proceso de lectura intervienen características personales, culturales, contextuales y que el desarrollo del lenguaje oral y el acceso a experiencias de alfabetización tienen gran influencia.

El aprendizaje de la lectura implica comprender como los fonemas, los sonidos de la lengua hablada, están relacionados con el lenguaje escrito. Precisa de la habilidad de descodificar palabras, así como fluidez lectora y suficiente vocabulario para acceder a la comprensión.

Es importante que el aprendizaje sea sistemático, diario, basado en los componentes básicos de la lectura: *conciencia fonológica* (identificación de rimas, palabras en la frase, segmentación de sílabas, identificación de sonidos iniciales, análisis y síntesis de fonemas), *principio alfabético* (saber decir el sonido de las letras), *lectura de palabras* (ayudando a la descodificación), *fluidez lectora*, (poniendo atención en la precisión), *comprensión y vocabulario* (con lecturas y preguntas de comprensión explícitas y implícitas en función de la competencia lectora de los alumnos).

En breve, gracias al pedagogo Josep Font, director de la escuela Estel de Vic y de su equipo, dispondremos de una prueba de evaluación de estos componentes, considerados básicos para el aprendizaje de la lectura. El PACBAL incluye siete indicadores que se utilizan para evaluar las habilidades de la lectura de P5, 1º y 2º de primaria.

### **4. *Como algunos autores sostienen, ¿aprender a leer es cuestión de práctica o existen otros factores como la motivación?***

Tener acceso a una enseñanza de la lectura basada en el rigor, la práctica y la sistematización de los componentes necesarios, una evaluación del progreso y un ajuste a las estrategias educativas en función de los resultados, facilita un buen aprendizaje. Los materiales y las lecturas, acorde a su nivel competencial, pueden favorecer la motivación, pero el factor principal para que un alumno acceda al código y se siente estimulado para seguir aprendiendo reside en la buena intervención.

**5. *Por último, ¿podemos como docentes motivar a nuestros estudiantes? ¿Existen libros mejores para leer que otros?***

Un buen maestro del siglo XXI debe tener el convencimiento que TODOS los alumnos pueden mejorar. Nuestra actitud, la mirada hacia los niños es el fundamento para el aprendizaje. Evitemos poner destinos a los niños, etiquetas que nos conducen a ciertos pensamientos. La naturaleza del aprendizaje no sólo está en el alumno, en su genética. Los factores ambientales son importantes.

Es necesario centrarnos en las ayudas que los alumnos necesitan, en una evaluación continuada de su progreso y en la aplicación de buenas prácticas educativas.

En estos momentos existen experiencias con grandes resultados, en centros de Osona, Penedès y BaixEmpordà, sobre el aprendizaje de la lectura. Escuelas de estas comarcas están siguiendo un nuevo modelo de intervención (FET “Fer una escola per a tothom”), del pedagogo Josep Font y de su equipo. Se basa en una intervención a nivel de todo el centro, con la finalidad de responder a las necesidades de todos los alumnos.

Ofrecen un sistema con tres niveles diferenciados (Nivel I- enseñanza para todo el grupo clase/ Nivel II – intervenciones en grupos específicos de alumnos/ Nivel III – intervenciones intensivas) y disponen de diferentes estrategias para trabajar los componentes básicos de la lectura, usando textos con siete niveles de complejidad.

Es posible motivar a los alumnos, con nuestra actitud positiva, con formación y con una intervención basada en la evidencia.

