

UNIVERSIDAD F.A.S.T.A.
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

“ESCUCHAR
EN
COLORES”

AUTORA:

Graciela Mabel García

TUTORAS:

Lic. González Mariana

Lic. Claudia Urbano

Setiembre 2010



DE LA FRATERNIDAD DE AGRUPACIONES SANTO TOMAS DE AQUINO



BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
UFASTA

ESTE DOCUMENTO HA SIDO DESCARGADO DE:

THIS DOCUMENT WAS DOWNLOADED FROM:

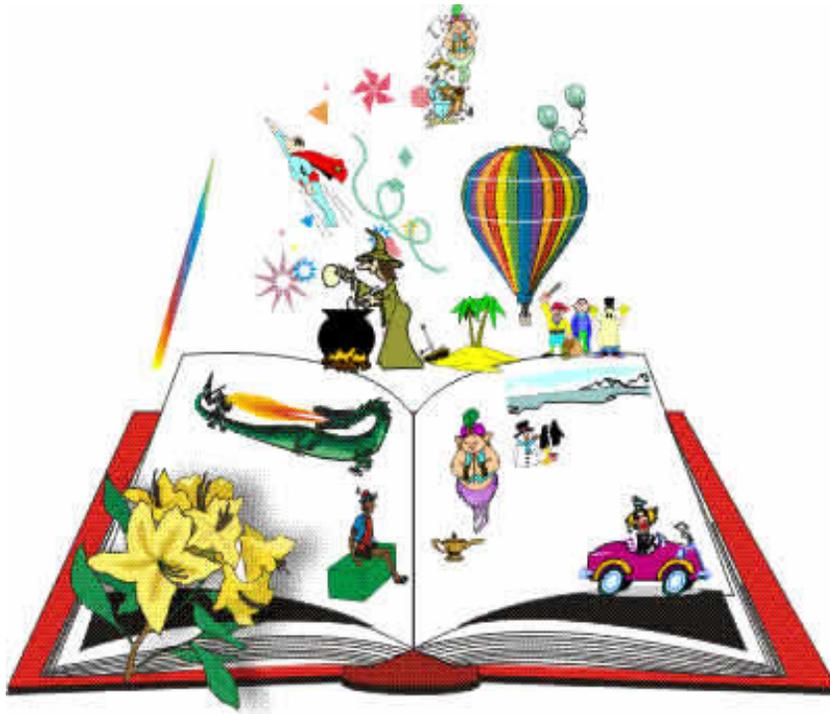
CE DOCUMENT A ÉTÉ TÉLÉCHARGÉ À PARTIR DE:



REPOSITORIO DIGITAL
UFASTA

ACCESO: <http://redi.ufasta.edu.ar>

CONTACTO: redi@ufasta.edu.ar



Hay un momento de nuestra vida en la que creemos que las cosas más inverosímiles son tan cotidianas como comer una galletita, es cuestión de vida o muerte elegir el camino correcto a seguir por los animales, y Batman o

Superman nos interesan mucho más que las noticias. Algunos no cambiamos demasiado ese orden de prioridades, pero ni con un abrumador esfuerzo de la conciencia somos ya capaces de mantener la misma mirada inocente.

El presente estudio se orienta a demostrar los efectos de la implementación de un “Taller de cuentos” en niños de tercer año de una Institución Educativa Privada, de la ciudad de Mar del Plata, de niveles socioeconómico medio y bajo, y para ello se plantea como hipótesis los efectos positivos de la escucha de cuentos y su correlato con la mejora en la comprensión lectora.

Dentro de las funciones del Psicopedagogo, en el marco de la transformación educativa, se destaca el abocarse a las dificultades de aprendizaje, que afectan seriamente la educación actual. El profesional debe ser gestor de aprendizajes constructivos en alumnos, escuela y comunidad con intervenciones individuales como grupales y estar preparado para integrar acciones y estrategias en los proyectos de la escuela y la comunidad. Así mismo, es necesario el trabajo en el asesoramiento a autoridades e instituciones para la orientación metodológica, prevención y asesoramiento a padres y docentes.

El fundamento de la presente investigación, es poder brindar herramientas útiles, que ayuden a los niños a poder salvar algunos obstáculos, como es el caso de la problemática de la comprensión lectora, y de esta manera menguar, algunas de las causas de esas dificultades.

Sabemos que el desarrollo de la comprensión lectora, potencia la reflexividad y el pensamiento crítico, factores que ponen a la infancia en mejores condiciones de acceder a la diversidad de un mundo complejo, especialmente en niños de sectores de niveles socioculturales no muy altos.

El propósito es intervenir en esta área, por considerarla de alta significación para la mejor integración del niño a la sociedad y al sistema educativo. Abrir la escucha y potenciar la circulación de la palabra promueve simbolizaciones de mayor complejidad y desarrollan la potencialidad expresiva y comprensiva en todas las áreas del aprendizaje. En este sentido, sabemos que nunca son suficientes los esfuerzos por realizar aportes en la prevención de esas dificultades, que tiene índices tan elevados,

ÍNDICE

CAPÍTULO I

1.1. Descripción y formulación del problema _____	9
1.2. Objetivos _____	10
1.2.1. Objetivo general: _____	10
1.2.2. Objetivos específicos: _____	10

CAPÍTULO II PRESENTACIÓN

2.1. Psicología Lingüística, antropológica y cultural _____	13
2.2. La inteligencia artificial _____	15
2.3. La comprensión de textos en la psicología cognitiva _____	15

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO

3.1. Introducción _____	19
3.1.1. Comprensión de lectura _____	20
3.1.1.1. Definición _____	21
3.1.1.2. Factores que condicionan la comprensión de la lectura _____	23
3.1.1.2.1 Nivel Socioeconómico _____	24
3.1.1.2.2. Sexo _____	26
3.1.1.2.3. Ambiente de Lectura _____	26
3.2. Teorías sobre el procesamiento de la información _____	28
3.2.1 Modelo de Procesamiento de la Lectura Ascendente. _____	28
3.2.2 Modelo de Procesamiento de la Lectura Descendente _____	29
3.2.3 Modelo de Procesamiento de la Lectura Interactivo _____	30
3.2.4. La lectura como proceso transaccional _____	31
3.3. Niveles de comprensión lectora _____	32
3.3.1. Niveles de comprensión lectora y textualidad _____	34
1. ANÁLISIS (Texto) _____	35
2. INFERENCIA _____	35
3. SÍNTESIS (Contexto) _____	35
3.4. Los Conocimientos del Lector: La Teoría del Esquema _____	36
3.5. Lectura, comprensión y placer _____	37
3.6. La comprensión auditiva _____	43
3.6.1. Importancia de la comprensión auditiva _____	44
3.6.2. Algunas características de la comprensión auditiva _____	45
3.7. Contar cuentos _____	46
3.7.1. Leer, contar y escuchar _____	46
3.7.2. ¿Cómo contar cuentos? _____	49
3.7.3. Cualidades del narrador: _____	50

CAPÍTULO IV DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Tipo de estudio	54
4.2. Delimitación del campo de estudio	54
4.3. Instrumentos para la recolección de datos	54
4.3.1. Instrumento N° 1	54
4.3.2. Instrumento N° 2	55
Descripción de niveles e indicadores	57
<input type="checkbox"/> Literalidad	57
<input type="checkbox"/> Retención	57
<input type="checkbox"/> Organización	57
<input type="checkbox"/> Inferencia	58
<input type="checkbox"/> Interpretación	58
4.4. Variables de estudio	58
4.4.1. Variable independiente	58
4.4.2. Variable dependiente	58
4.4.3. Nexo	59

CAPÍTULO V ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. Antecedentes de la escucha de cuentos	62
<input type="checkbox"/> Las imágenes parentales	66
<input type="checkbox"/> La participación de los padres	67
<input type="checkbox"/> El factor económico de las familias	67
5.2. Diagnóstico del nivel sobre la comprensión lectora de ambos grupos	69
5.3. Resultados de la toma de P.C.L. Forma "B" en el grupo control y grupo experimental.	71
5.4. Comparación luego de la implementación del Taller en la toma de P.C.L. Forma "B" en el grupo control y grupo experimental	74

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y PROPUESTAS SUPERADORAS

6.1. Conclusiones	80
6.2. Propuestas	82

BIBLIOGRAFÍA

ANEXO

Prueba de Complejidad Lingüística	89
Tercer Nivel de Lectura: Forma A	89
Tercer Nivel de Lectura: Forma B	91

<i>Encuesta grupal a los niños</i> _____	95
<i>El docente como narrador</i> _____	96
<i>Los padres como narradores</i> _____	97
<i>Entrevista a Ana Padovani. CUENTACUENTOS:</i> _____	98
PROYECTO DEL TALLER _____	102
FUNDAMENTACIÓN _____	102
DESTINATARIOS: _____	103
DURACIÓN _____	103
EXPECTATIVAS DE LOGRO _____	103
CONTENIDOS A TRABAJAR _____	103
EVALUACIÓN DEL PROYECTO _____	103
CUENTOS A TRABAJAR _____	105

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

1.1. Descripción y formulación del problema

En el proceso de comprensión, el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y luego saca conclusiones personales. Estas conclusiones, información significativa, al ser asimiladas y almacenadas por el lector, enriquecen su conocimiento.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura. Si tenemos en cuenta que en el proceso de escucha, también ponemos en juego las mismas habilidades cognitivas que para leer, el acto de escucha tampoco será un acto mecánico de descifrado de signos sonoros de lo que se escucha, sino que será también un acto de razonamiento, ya que seguirá los mismos pasos que para la interpretación de la lectura.

Apuntamos al placer de escuchar y leer como primer paso en el vínculo con la lectura que posibilitará, posteriormente, un vínculo también placentero con los textos de estudio. Según los nuevos Documentos Curriculares, compartir la escucha y la lectura de obras les permite a los niños beneficiarse de los intercambios y promueve la construcción de estrategias que les van a ser significativas a lo largo de toda su vida.

Realzamos el lugar del cuento, como producto acuñado culturalmente, como símbolo, que permite el desarrollo de un lenguaje rico en fantasías que transporta vivencias y conflictos esenciales de la infancia, que sirve al despliegue de la palabra y la narrativa singular de cada niño, en intercambio con sus pares y con la coordinación de un docente.¹

Si consideramos que escuchar un cuento implica, necesariamente, búsqueda de sentidos y construcción de significados, entendemos esta actividad como un acto de lectura.

¹ Di Scala María –Pereira Marcela. Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente. Su incidencia en el despliegue en la capacidad narrativa de niños pequeños. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Cátedra de Psicopedagogía Clínica

En la escuela, parecería haber poca cabida para la interpretación de cada lector, por lo que se pierde un espacio valioso: el del trabajo con la escucha, la recepción singular y la construcción de múltiples sentidos posibles (no de uno, sino de tantos como “escuchantes” hay).

Hoy, mas que nunca, por razones éticas y sociales, se plantea la necesidad de rescatar el valor humanizador de la lectura, no solo en el nivel personal, sino que junto con su comprensión, es una defensa contra el analfabetismo y sus consecuencias de exclusión para enormes sectores de nuestra población. Ese valor humanizador que surge acompañado de una concepción constructivista, que comienza a reconocer aspectos cognitivos y emocionales en el lector, no ya como simple decodificador de mensajes, sino como constructor de significados.

Paulo Freire, el pedagogo brasileño, luchó por la palabra alfabetizadora, la comprensión lectora, como el único medio de inserción crítica del hombre en la sociedad y, en otras tierras.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general:

➤ Comprobar la mejora de la comprensión lectora a partir de la implementación de un Taller de escucha de Cuentos, en niños de tercer año de Escuela Primaria.

1.2.2. Objetivos específicos:

- Conocer si existen hábitos de escucha de cuentos leídos por mayores.
- Evaluar la comprensión lectora de los niños de tercer año “A” y “B” a través de las pruebas C.L.P. Formas Paralelas 3º Nivel “A” Y “B” de Alliende, Condemarín y Milicic.
- Describir los efectos de la influencia de la implementación del Taller de cuentos en la comprensión lectora de los niños de tercer año “A” y “B”
- Proponer como propuesta superadora, estrategias de aprendizaje que promuevan la comprensión lectora.

CAPÍTULO II

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

2.1. Psicología Lingüística, antropológica y cultural

El cambio de la orientación conductista a la cognitiva en la psicología tuvo un impacto significativo en el estudio de los procesos superiores como el lenguaje, la memoria o el aprendizaje y por ende, en la comprensión lectora. Como es sabido, ese cambio vino anunciado por importantes sucesos claves. Uno de ellos vino de la mano de la lingüística, más específicamente de la crítica que Chomsky (1959) realiza sobre la “conducta verbal” de Skinner, escrito dos años antes. Chomsky, propone en este trabajo que la competencia lingüística está caracterizada por un conocimiento implícito de la sintaxis, por la existencia de relaciones estructurales profundas entre las palabras en una oración y que estas relaciones pueden ser descritas por un grupo de reglas formales.

Varios trabajos de Millar (1956, 1965), también influyeron en la dirección de las teorías e investigaciones posteriores sobre la comprensión lectora. En su primer trabajo Millar restringía la capacidad de la memoria inmediata a siete dígitos (más o menos), limitando el sistema de procesamiento de información humano, lo que cuestionaba la teoría anterior de ser incapaz de explicar, como la información puede ser organizada dentro de la memoria si se permite retener una enorme cantidad de información a pesar de la limitada capacidad de su memoria de trabajo. Por otra parte, en un trabajo posterior, Millar (1965) al asumir cuestiones tales como el significado de una oración no es equivalente a la suma de los significados de las palabras constituyentes o que no hay límites en el número de frases o en el número de significados que pueden ser expresados, resaltaba la imposibilidad de explicar, desde la teoría de la conducta y sobre la base de un reforzamiento práctico, la creatividad lingüística o la comprensión de nuevas oraciones. Otro importante hallazgo vino de la mano de Bruner(1957), al identificar la mente como una “máquina de inferencias” capaz de activar el conocimiento ya adquirido en la organización e interpretación de las nueva información a través de relaciones abstractas no proveniente de los estímulos.

Sus observaciones, asentadas en la teoría del esquema propuesta años antes por Bartlett (1932), potenciaron el estudio de las inferencias presentes en los procesos de lectura.

Desde otra perspectiva, una línea de estudios transculturales complementaron los anteriores y pusieron de manifiesto la enorme importancia que la cultura ejerce sobre la interpretación de un material leído o contado. Así, trabajos de la década del

'80 detectaron diferentes tipos de distorsiones y elaboraciones en las respuestas de los sujetos cuando interpretaban un texto, según pertenecieran a una u otra cultura. En otro trabajo más centrado en historias tradicionales, Mandler y otros (1980) confirmaron la presencia del "esquema de la historia" al contrastar sujetos de Liberia de edades comprendidas entre seis y cincuenta años, escolarizados y sin escolarizar, con estudiantes americanos.

Pero el factor clave en el desarrollo de la psicología cognitiva en general y de los estudios sobre comprensión de textos en particular, ha sido sin duda, la noción de esquema y el enfoque constructivista de la memoria. Los estudios de Bartlett (1932) resaltaron la influencia que la comprensión tiene en el recuerdo y el carácter constructivo de los procesos de memoria. Precisamente, uno de los puntos de convergencia básicos que han sido asumidos por la mayoría de los investigadores posteriores a él, ha sido el considerar la memoria, no como una copia exacta de la experiencia, sino como el resultado de un proceso constructivo que conduce a la interpretación y transformación de la información recibida a través del conocimiento previo del sujeto. Los estudios sobre el recuerdo han resaltado la importancia de operaciones funcionales constructivas de la cognición tales como las inferencias, la integración semántica o la elaboración de la información. Por este motivo, los procesos de la memoria están siendo estudiados estrechamente con los procesos de comprensión y aprendizaje (León y García Madruga, 1991).

Sucesos como estos marcaron el comienzo de una nueva generación de investigaciones e investigadores que concentraron sus esfuerzos hacia el análisis de las estructuras de conocimiento. Ya en los años setenta se iniciaron los primeros trabajos de psicolingüística dirigidos hacia el estudio de la memoria y su relación con la comprensión de oraciones. Investigaciones sobre el papel de la semántica en el procesamiento del discurso y en el lenguaje influyeron decisivamente en el curso de la investigación sobre la comprensión lectora que, como en el trabajo de Carroll y Freedie (1982), se potencio la idea de que el significado de ciertos elementos de las frases, por ej. Pronombres, con frecuencia dependen, más que de la información de las frases individuales, del discurso o del contexto no lingüístico. Formulaciones como estas, hicieron posible estudiar las unidades del lenguaje más amplias que la oración, permitiendo que la investigación tomara nuevos rumbos hacia aspectos hasta entonces poco estudiados como la estructura del discurso la integración de la información, inferencias, mecanismos, estrategias de cohesión, teoría del esquema.

2.2. La inteligencia artificial

La disciplina conocida como “inteligencia artificial”, provoco un cambio de la conducta a la perspectiva del procesamiento de la información, que ha afectado profundamente a la psicología cognitiva y, por ende, a la investigación sobre comprensión lectora. Desde que se inició la revolución informática, a partir de los años 50 y 60, Newell, Shaw, Simon y otros científicos, construyeron máquinas capaces de “pensar”. En aquellos años ya se abordaron temas tales como la forma de procesamiento secuencial o en paralelo, los procesos interactivos y memoria de trabajo, así como representaciones del conocimiento. Desde entonces, las ciencias de la computación y en particular, la inteligencia artificial, han sido las que han añadido una aportación clave al campo teórico y de investigación, al proporcionar las bases matemáticas y tecnológicas a partir de las cuales ha sido posible construir sistemas cognitivos artificiales, los ordenadores, que se han convertido en la herramienta física y simbólica de la nueva disciplina (García Madruga, 1991).

También la inteligencia artificial ha incidido de manera decisiva en la importancia que se otorga a los conocimientos, especialmente al conocimiento previo y su organización en forma de “marcos o esquemas”, que subyacen a los modelos de comprensión anteriormente citados y a los progresos teórico-prácticos conseguidos en la psicología de la comprensión. En ese sentido, la inteligencia artificial ha estado interesada en modelos de procesamiento interactivos, gracias a los cuales, un importante avance ha sido el desarrollo en el avance en la elaboración de modelos cognitivos de procesamiento humano que, en el conocimiento de el proceso de comprensión lectora, abre nuevos caminos de investigación, sobre como el conocimiento es representado. Una buena parte de estas investigaciones, se orientan al análisis de la producción y comprensión del lenguaje, en unidades más amplias que las oraciones simples. Los sistemas que utilizan corresponden a la organización global del conocimiento, y cuyo procesamiento tiende a ser de “arriba hacia abajo”²

2.3. La comprensión de textos en la psicología cognitiva

Desde hace mas de dos décadas se ha despertado un incesante interés en el estudio de la comprensión de textos, en el que los psicólogos cognitivos en colaboración con expertos en otros dominios, han logrado para este campo significativos avances en la descripción y explicación de los procesos que intervienen,

²José A. León. La Psicología Cognitiva a través de la Comprensión de textos. Revista de Psicología Gral. y Aplicada. 1996

así como en la instrumentación de programas de intervención que permiten optimizar la actuación de los sujetos. Pero este insistente interés por este campo de estudio, no ha sido gratuito. Para la psicología cognitiva, desvelar los procesos lectores supondría un avance significativo en la comprensión de las funciones básicas de la mente, ya que cuando un lector se enfrenta a un texto utiliza activamente todos sus recursos mentales. Describir los procesos de la lectura supone conocer cuestiones centrales para la psicología cognitiva, tales como el dinamismo de las representaciones mentales, los mecanismos de almacenamiento y recuperación de la memoria, los procesos atencionales o el uso de estrategias que el lector activa ante la lectura de un texto.

CAPÍTULO III

ENFOQUE TEÓRICO

3.1. Introducción

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey -1908- 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”.

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962): Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1978; Durkin, 1981).

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego

verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

3.1.1. Comprensión de lectura

En el campo de la acción educativa, la comprensión lectora está vinculada al logro de los aprendizajes y por intermedio de ella se puede: interpretar, retener, organizar y valorar lo leído. Es por eso un proceso base para la asimilación y procesamiento de la información en el aprendizaje. En el sujeto lector, la comprensión lectora es de suma importancia, pues permite: estimular su desarrollo cognitivo y lingüístico, fortalecer su autoconcepto y proporcionar seguridad personal. La dificultad en ella inciden sobre el fracaso escolar, el deterioro de la autoimagen, lesiona su sentido de competencia, trayendo como consecuencia: ansiedad, desmotivación en el Aprendizaje y manifestaciones diversas de comportamientos inadecuados en el aula.

En el panorama educativo nacional se mantienen aún tres características específicas que afectando el aprendizaje de lectura, se han prolongado a lo largo del tiempo : la enseñanza que enfatiza el aprendizaje memorístico; la falta de énfasis en la enseñanza de destrezas de comprensión de lectura; y la falta de entrenamiento en destrezas de estudio e investigación que se apoyan en destrezas de lectura y permiten al alumno seleccionar, organizar e integrar información. La comprensión lectora es el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar de manera efectiva en la sociedad . Actualmente la comprensión de textos ya no es considerada como la capacidad, desarrollada exclusivamente durante los primeros años escolares, para leer y escribir, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales. Reymer; (2005). Por lo tanto, además de la habilidad para recuperar el significado literal del texto, la comprensión lectora implica la habilidad para:

- ⇒ Obtener información del texto y saber como utilizarla y darle forma para que se ajuste a las necesidades del lector.
- ⇒ Reflexionar sobre los propósitos y audiencias a los que se dirigen los textos.
- ⇒ Reconocer los diferentes mecanismos utilizados por los escritores en la construcción de sus textos para transmitir sus mensajes con la finalidad de persuadir e influir en el lector, y en ese sentido, comprender y apreciar la destreza del escritor.
- ⇒ Comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de textos con el fin de darle sentido a los textos al relacionarlos con los contextos en los que aparecen.

- ⇒ Identificar y comprender la ironía, la metáfora y el humor (detectar matices y sutilezas del lenguaje).
- ⇒ Comparar y contrastar la información de un texto, realizando inferencias.
- ⇒ Distanciarse de los argumentos para reflexionar sobre los mismos, analizando, evaluando, criticando y ampliando las afirmaciones realizadas.
- ⇒ Relacionar lo que se lee con las propias experiencias y conocimientos anteriores.

Todos estos aspectos señalados sobre la lectura y la comprensión lectora son útiles para interrogarnos sobre el tipo de lector que se propone desde la perspectiva de la política educativa oficial, y el tipo de lector que realmente necesitamos como país. Comprender para captar sólo significados, o comprender para potenciar los aprendizajes, desarrollar la capacidad de pensar y actuar como sujetos conscientes de los procesos de transformación que requiere el país. Stauffer señala la complejidad del proceso de la comprensión lectura cuando afirma que las ideas que el lector obtiene de un texto son el resultado de la interacción entre sus propios procesos cognitivos y lingüísticos y las ideas expresadas por el autor del texto. Muchas y variadas son las teorías que los especialistas han propuesto como posibles modelos explicativos del complejo proceso mental que subyace en la comprensión lectora; sobre todo desde que se reconoce que la lectura supone mucho más que una buena discriminación y correspondencia visualfónica y la comprensión de significados individuales. 3

3.1.1.1. Definición

Entre las varias definiciones sobre la comprensión de la lectura, en esta investigación se ha tomado la definición de Pinzas ya que encierra los rasgos esenciales de lo que es comprender una lectura. La comprensión de lectura tiene rasgos esenciales:

El primer aspecto que debemos mencionar es el que se refiere a la Naturaleza Constructiva de la lectura: para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto o el texto como totalidad dándoles significados o interpretaciones personales mientras se lee. Este concepto es fundamental ya que sirve de base a las demás características de la comprensión de la lectura. Leer construyendo significados implica por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto, y por otro lado, que es una lectura que se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee (Pinzas,1995)

³ <http://www.monografias.com/blog/2007/09/09/nuevo-buscador-en-monografiascom>

Para que se de una construcción de significados el niño en este caso tiene que reconocerlas y además conocer el significado de dicha palabra para esto el niño tiene que tener un número referencial de palabras para lograr el significado, este punto es importante o que mayormente los niños con recursos bajos presentan un pobre vocabulario aspectos que le dificultan una buena comprensión.

La segunda característica importante de la Comprensión de la Lectura se desprende de la anterior y la define como un proceso de Interacción con el texto. Esto quiere decir que la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él desprovista de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados directamente o indirectamente con el tema del texto o con el tipo de discurso que es. En otras palabras, el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al texto y sus partes. De esta manera, por la naturaleza interactiva de la lectura podemos decir que el texto no contiene el significado, sino que éste emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto. Por ello, se dice que en la lectura comprensiva texto y lector entran en un proceso de interacción.

Como consecuencia de esta interacción, el lector se ve involucrado en un activo y constante proceso de integración de información. Esta integración de información se da simultáneamente en dos sentidos. En un primer sentido se da el tipo de integración que ya hemos descrito en el párrafo anterior, el que ocurre cuando el lector integra sus experiencias y conocimientos previos con las novedades que el texto trae. A esto se le denomina integración externa. A otro nivel se da la integración llamada interna, es decir la integración que el lector hace entre las partes del texto mientras va leyendo y que le ayuda a seguir el hilo del pensamiento o la lógica del autor. La primera, la integración externa, es la que permite que aprendamos de lo que leemos, adquiriendo nuevos conocimientos, vocabulario, etc. La integración externa también posibilita que se evalúe la corrección y propiedad de la información que trae el texto, y si las características de éste coinciden con lo que se espera del tipo de discurso o que es.

La integración interna, se centra en seguir el texto evaluando la congruencia y consistencia no en contraste con la experiencia o conocimiento del lector, sino con lo que el autor mismo plantea o describe a lo largo de su texto. Ambos tipos de integración son necesarios para la denominada lectura crítica.

A mayor experiencia en un niño, mayor conocimiento y mejoras en la solución de problemas, mayormente esto se da en niños con un nivel socioeconómico medio y alto cosa contraria se da en aquellas niños con escasos recursos, pobres modelos (padres que leen poco, mayor importancia a la TV, etc.)etc.

La tercera característica de la Lectura Comprensiva la describe como proceso estratégico. Esto quiere decir, que el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos a leer, su motivación o interés, el tipo de discurso o del que se trata, etc. Es decir, acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite.

Finalmente, la cuarta característica de la comprensión lectora se refiere al aspecto metacognitivo. La Metacognición (Pinzas, 1997) alude a la conciencia constante que mantiene el buen lector respecto a la fluidez de su comprensión del texto; y a las acciones remediales de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta que su comprensión está fallando e identifica los orígenes de su dificultad. Se trata, entonces de un proceso ejecutivo de guía o monitoreo del pensamiento durante la lectura. Se trata, esencialmente, de estar alerta y de pensar sobre la manera cómo uno está leyendo, controlando la lectura para asegurarse que se lleve a cabo con fluidez y especialmente con comprensión. La metacognición por ello, tiene una connotación de control y guía de los procesos superiores (de pensamiento) que se utilizan en la Comprensión Lectora. Su desarrollo en el lector es fundamental pues facilita la independencia cognitiva y la habilidad de leer para aprender.

Por tanto, se define a la Comprensión Lectora como: un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta (... o propósito del lector...), la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema (... y el tipo de discurso...). Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

3.1.1.2. Factores que condicionan la comprensión de la lectura

Por ser la Comprensión de la Lectura un proceso que se cumple mediante la interacción del lector con el texto, la efectividad de este proceso va a depender tanto de las características del lector como de las del texto mismo. Es por ello que los niveles de comprensión que manifieste el lector podrá ser influenciados por factores tales como su sexo, edad, nivel de escolaridad, status socioeconómico y su contexto en donde desenvuelve (Condemarín y otros 1991) . Tales factores pueden afectar su manera de procesar la información durante la lectura y, por lo tanto, sus niveles de comprensión.

A continuación se presenta dos factores pues que creemos que son muy importantes y básicos en el desarrollo de la comprensión de la lectura del niño y además factores de estudio en ésta investigación.

3.1.1.2.1 Nivel Socioeconómico

Al explicar la influencia de los factores socioeconómicos en el aprendizaje lo haremos en un marco constructivista, tomando en cuenta los aportes de Jean Piaget y Lev Vigotsky. Jean Piaget quien plantea que los procesos del desarrollo evolutivo se dan independientemente del aprendizaje donde el aprendizaje es espontáneo y que esta influenciado por el desarrollo que determina los cambios conductuales. Por lo tanto, las conductas están potencialmente prefijadas y aparecen en determinados momentos o estadios, la cultura puede atrasar o retardar dicho proceso. Piaget señala cuatro factores que coadyuvan el aprendizaje y el desarrollo inteligente del niño: la herencia, la experiencia, el medio ambiente y el equilibrio. Por ejemplo, en el caso de la lateralidad, se debe presentar a los cuatro años en situaciones normales, sin embargo puede adelantarse o retrasarse, ello depende de la influencia de la experiencia o ambiente sociocultural.

El punto de vista de Vigotsky es interaccionista, es decir, que entre aprendizaje y desarrollo hay un permanente proceso dialéctico en la que ambos elementos interactúan y se interpenetran; es decir, que el aprendizaje y el desarrollo no son excluyentes, muy por el contrario, no existe desarrollo sin aprendizaje y tampoco puede haber aprendizaje sin desarrollo previo, por lo tanto, son procesos interdependientes. Vigotsky basa su teoría partiendo de la génesis del origen del hombre, por ello se le conoce a su teoría como histórico-genética o culturalista; pues considera que el hombre es un ser social por naturaleza, planteando que a lo largo de la evolución del hombre, el desarrollo ha precedido al aprendizaje que el hombre ha ido logrando a lo largo del tiempo. Por lo tanto, para él, el aprendizaje ha determinado el desarrollo en el ser humano. Para comprender al individuo es necesario establecer las relaciones sociales en las que está inmerso, por cuanto lo determinante es el medio sociocultural en el aprendizaje y desarrollo. Para Vigotsky, lo que determina en última instancia el desarrollo es el medio sociocultural en la que se llevan a cabo los aprendizajes, por cuanto, en todo lo individual existe lo social.

Cabe destacar que para ambos es importante el factor social para el aprendizaje y desarrollo del individuo y que muchas veces se relaciona el nivel socioeconómico con el nivel sociocultural en el que se desenvuelve el niño.

Partiendo desde este punto que todo ser humano es social, que interactúa con su medio (familia, escuela, comunidad), pues, el proceso de aprendizaje de un niño se

da frente a una interacción constante con dicho medio. El medio en que se desenvuelve el niño le ofrece un bagaje de estímulos favorables o desfavorables que el alumno continuamente lo va procesando dentro de su esquema o estructura mental, estos estímulos (físicos, humanos, etc.) a su vez van a depender del nivel socioeconómico, cultural de la familia en un primer instante y luego del sistema educativo (profesores, metodología, infraestructura etc), y de acuerdo a esto, el niño lo procesará en su esquema o estructura cognitiva pues un aspecto importante en la Teoría de Vigotsky es la influencia que las condiciones socio-culturales ejercen en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, por otra parte, estrechamente vinculados con el lenguaje.

Según Vygotsky, todo ser humano tiene un potencial de desarrollo pero que necesita de una adecuada estimulación para un óptimo desarrollo de la persona (Vigotsky, 1979), es aquí donde consideramos que el factor socioeconómico cumple un papel muy importante porque de acuerdo al nivel socioeconómico que se desenvuelve un niño, favorecerá o no, su aprendizaje en la lectura y en general. Las familias de posibilidades económicas son los más aventajados, ya que por su solvencia presentan mayores posibilidades en dar a los niños : modelos adecuados (ambos padres que trabajan, padres con estudios superiores enseñarán hábitos de estudio), mayor acceso de información de distintos medios de comunicación (periódicos, libros, computadoras, etc.), acceso a escuelas privadas, etc.. El niño al tener el alcance a estas variables posibilita aumentar su potencial. Cosa contraria sucede con familias de bajos recursos económicos que no poseen dichos recursos : padres sin estudios superiores carentes de buenos modelos para el aprendizaje de sus niños, un ejemplo de ello, es la actividad lectora, padres que no leen más que uno que otro periódico informal, que es tan escasos de información positiva, aunado a esto la escasos materiales básicos cuadernos y un libro que en muchos casos son fotocopiados por el bajo sueldo de los padres, escuelas de infraestructuras escasa para un buen desenvolvimiento del niño, muchas de ellas hasta ponen en peligro la salud física del alumno, a su vez la zona ubicada del colegio y de la casa que de una manera influye al movimiento a la presencia de niños en la calle.

Pues, vemos que los factores socioeconómicos constituyen una constante que afecta el aprendizaje de la lectura, y el aprendizaje, en general, en sus etapas iniciales y a lo largo de toda la escolaridad. En una etapa inicial del aprendizaje de la lectura, estos factores afectan los intereses, la motivación y la familiarización con el lenguaje escrito. En las etapas más avanzadas del proceso afectan el nivel de experiencia que el lector aporta a la decodificación del material impreso.

La relación entre clases sociales y resultados en lectura muchas investigaciones han puesto de manifiesto de forma consistente la mayor frecuencia de dificultades lectoras en los niveles socioeconómicos más deficitarios (Collins, 1961; Klaus y Gray, 1968; Fert, 1977; y el estudio internacional realizado en 15 países dirigido por Thorndike, 1973) (citados por Cabrera, 1994) 25

3.1.1.2.2. Sexo

Uno de los factores que ha sido objeto de numerosas investigaciones es la relación entre sexo y el rendimiento lector, dichos estudios parecieran demostrar que el sexo del lector afecta en alguna medida su nivel de comprensión de lectura en el lector. La mayoría de tales estudios han encontrado que las mujeres obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que en los varones. Bien sea porque las niñas presentan un desarrollo más temprano que los niños, bien porque las condiciones escolares se adecuan mejor a la forma de ser de las niñas, tienen mayor facilidad en el habla pues aprenden a hablar más temprano; y tienden a presentar menos trastornos afasia, dislexia, tartamudez. (Mabel Condemarín) 6

Sin embargo, Morles en 1999, llega a la conclusión de que esa tendencia es cierta, pero sólo durante las primeras etapas de adquisición y desarrollo de la lectura, equivalente aproximadamente a los seis o siete primeros años de la Educación Básica. De igual forma Morles (1994) 1 como resultado de una investigación concluye que en los primeros estadios del desarrollo de la habilidad para leer, las mujeres comprenden más que los varones; sin embargo en las etapas posteriores la tendencia es hacia la no diferenciación. Gibson y Levin (1975) (citados por Morles, 1999) están de acuerdo en que las mujeres parecieran comprender más la lectura especialmente en las primeras etapas, pero esto puede obedecer a determinados factores, tales como el hecho de que en ciertas culturas leer es una actividad poco varonil, por lo que se considera propias de las mujeres, ambos afirman que el resultado de esa superioridad (de las niñas en las primeras etapas) es aparentemente el producto de factores culturales más que genéticos o maduracionales, es decir que las diferencias en la comprensión de la lectura asociadas con el sexo de los lectores no se deben a factores innatos o maduracionales, sino más bien el resultado de las maneras diferentes en que los varones y las mujeres son criados.

3.1.1.2.3. Ambiente de Lectura

La variable “ambiente de lectura” hay que tomarla en cuenta, como factores que influyen en la comprensión lectora, por el grado de relevancia y relación en el estudio a investigar. Es difícil desligar la influencia ambiental sobre la comprensión de la lectura en el niño como ya se demostró en líneas anteriores. El hogar y la comunidad determinan el nivel de estimulación lingüística, así como los sentimientos de autoestima y seguridad. Las actitudes frente a la lectura, los modelos de imitación de las conductas lectoras, los sistemas de premio o de desaprobación por los logros obtenidos, también son de recurso del hogar. Los niños con mayor disposición a favor de la lectura son los que provienen de hogares en que los padres les leen cuentos, comentan con ellos noticias periodísticas.

Son aquellos que ven a los adultos leyendo en variedad de situaciones; recorren librerías, hojean allí libros y revistas; comentan las noticias periodísticas leídas; ven a sus padres consultar bibliografía cuando ellos les formulan alguna pregunta; tienen un lugar con libros donde leer tranquilos.

Los alumnos que provienen de hogares en que se estimulan el lenguaje y la lectura, tienden a tener mayor interés en iniciarla. Un desafío importante para los educadores y los padres es estimular en los niños el interés por la lectura, que se refuerza cuando los niños no encuentran dificultades en el aprender a leer. En general, el fracaso tiende a desarrollar actitudes negativas, y lo contrario refuerza la autoestima. Muchas investigaciones ratifican la relación positiva entre la lectura de cuentos por parte de los padres a sus hijos y el desarrollo del lenguaje de éstos y el éxito en su aprendizaje lector, puesto que el niño se adecua a las estructuras lingüísticas, sintaxis y exposición de ideas semejantes a las que encontrará en sus primeras experiencias lectoras (citados por Cabrera, 1994)

Las conclusiones de los numerosos estudios dedicados a este tema y ratificadas recientemente por el amplio trabajo de Chall, Jacobs y Baldwin (1990) (citados por Cabrera, 1994) 25 coinciden en señalar como relevantes para el aprendizaje lector las siguientes condiciones familiares:

a. Las relaciones lectoras padres-hijos (lectura de cuentos, etc.) que actúan directamente sobre el lenguaje del niño e, indirectamente, sobre su aprendizaje lector.

b. La transferencia positiva o la interferencia que pueden ocasionar las actitudes y conductas lectoras de los padres. Los resultados de los estudios de Dave (1963), recogidos por Chall, Jacobs y Baldwin (1990), pusieron de manifiesto que las actitudes y conductas de los padres tienen una influencia mayor en la educación de sus hijos que el nivel y la posición social.

c. Las experiencias lingüísticas dentro de las familias que pueden favorecer el desarrollo y enriquecer el nivel del lenguaje oral del niño, tanto en su dimensión articulatoria como semántica.

3.2. Teorías sobre el procesamiento de la información

Los criterios del programa Allende, Condemarín y Milicic, dentro de la Psicología Cognitiva trabajan el modelo interactivo del procesamiento de la información, modelo que parte del supuesto que para lograr una representación del significado del texto leído es necesario cotejar los contenidos del mismo, con los esquemas del lector de una forma interactiva entre ambos componentes. Durante este proceso se ejecutan varias operaciones mentales, tales operaciones es lo que se conoce como “procesamiento de la información”. La manera como se lleva a cabo el procesamiento de información es explicado por muchos investigadores

3.2.1 Modelo de Procesamiento de la Lectura Ascendente.

Según el modelo ascendente o también llamado de “abajo -arriba” el proceso de la información de la lectura se inicia con los estímulos visuales (gráficas, lexicales, sintácticas, semánticas, contextuales y estructurales) del texto leído y culminan con la reconstrucción, interpretación que el lector hace sobre el texto. El texto entrega información al lector quien da origen a los procesos mentales y así activa y guía los esquemas cognoscitivos del lector (Condemarín, 1991) Estas conceptualizaciones están basadas en el texto o en niveles inferiores de procesamiento hacia niveles superiores de codificación (comprensión del significado, asociaciones, aplicaciones). Este modelo pretende explicar que en el procesamiento de información está compuesto por una serie de estadios discretos-separados y relativamente independientes, cada uno a cargo de una transformación específica de la información recibida, para luego pasar esta nueva representación recodificada de la información al estadio siguiente, que tendría otro paso o función procesadora a su cargo. (Stanovich,1980) (Citado por Pinzas, 1987). Para Jerry Fodor (1983) estos estadios los denomina módulos, término popularizado por él. La concepción modular supone que el sistema está compuesto de unidades funcionales autónomas o módulos, donde el flujo de información discurre sólo de abajo-arriba, o desde los módulos inferiores a los superiores en una sola dirección, otro rasgo del módulo es que cada uno ejecuta sólo una operación.

Para Condemarín (1991) esta posición es restringida, ya que hace consistir en la captación del sentido manifiesto, explícito o literal, se lo hace consistir en la captación del sentido manifiesto con aquello que el autor quiso expresar. Sin embargo en muchas ocasiones, los textos escritos pasan a adquirir sentidos muy diversos de los que fueron intentados por el autor. Por otra parte esta posición restringida de la comprensión, se piensa que todo el sentido está dado por el texto y que los aportes del lector no deben ser considerados. Esta concepción limita las preguntas de comprensión a lo expresado explícitamente por el texto escrito, excluyendo los procesos de inferencia y cualquier relación con otro texto. Según Stanovich (citado por Pinzas, 1987) , en la actualidad se ha establecido que este modelo es inadecuado pues fracasa en rendir cuenta de muchos hallazgos empíricos importantes sobre la lectura. El problema fundamental de estas concepciones radicaría en su carencia de mecanismos por los cuales los procesos de nivel superior puedan afectar los de nivel inferior, es decir por su representación lineal en una sola dirección.

Coincidimos con el modelo ascendente en la importancia del papel que cumple “el texto” en la representación del significado, pero, también creemos que no es determinante para el logro de la comprensión. Esto se debe, al no coincidir en su forma lineal, independiente y aislada de procesar la información. Pues qué pasaría con aquel niño que tiene dificultades en la identificación de una palabra dentro de una oración o en la forma de relacionar una oración con otra, etc., pues sus esquemas, sus experiencias o conocimientos del tema no facilitarían el logro de una comprensión, pues creemos que sí.

3.2.2 Modelo de Procesamiento de la Lectura Descendente

Una conceptualización opuesta es la ofrecida por los modelos llamados descendentes o también “arriba-abajo”, donde el proceso se inicia en el lector (procesos cognitivos, experiencias previas, etc.) y termina en el texto, es decir que los niveles superiores interactúan con los inferiores y dirigen el flujo de información a través de ellos, por lo tanto; mayoritariamente el sentido está dado por los aportes que el lector hace al texto y no por el contenido del mismo. Aquí, se ve al lector activamente involucrado en una prueba de hipótesis sobre significados mientras va leyendo un texto. Aquí pasan a tener gran importancia las relaciones que el texto que se quiere comprender establece con otros textos ya leídos por el lector. Diferentes lecturas previas producirían diferentes comprensiones (Condemarín, 1990) 6 Stanovich (citado por Pinzas, 1987) plantea sus críticas por su excesiva vaguedad en la conceptualización y supuestos prácticamente imposibles sobre las velocidades

relativas de los procesos. Un ejemplo de este tipo lo constituye el modelo descrito por Goodman (1970 y 1985) en la lectura: Un juego psicolingüístico de adivinanza. Una crítica de Condemarín como se dijo es que no hay dos comprensiones iguales de un texto escrito además esta posición llega a sostener que la comprensión de la lectura no puede enseñarse ni medirse, ya que no se identifica, con habilidades específicas, pudiéndose vincular a cualquier actividad de desarrollo intelectual o de adquisición de información.

3.2.3 Modelo de Procesamiento de la Lectura Interactivo

Condemarín, Allende y Milicic toman este modelo para explicar el procesamiento de la información, modelo que parte del supuesto que para lograr una representación del significado del texto leído son necesarios los contenidos del mismo, con los esquemas del lector de una forma interactiva. Este modelo, propone que la información utilizada para leer proviene simultáneamente de diferentes fuentes de conocimiento (conocimiento ortográfico, lexical, sintáctico, semántico) asume que existe un procesamiento paralelo entre los diferentes niveles y, además, una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de “abajo-arriba y de arriba-abajo”. Sostienen que la reconstrucción del significado del texto, durante la lectura, resulta de consideraciones interactivas sobre los dos tipos de información que se presentan en el curso de la lectura: la que proviene del texto y lo que posee el lector. Estos modelos establecen que ambos tipos de información son importantes por lo que afirman que para comprender la lectura es necesario hacer uso simultáneo de los dos tipos. Claro ejemplo de estos enfoques lo constituye el Modelo Interactivo de Rumelhart (1985) y el Rudell y Speaker (1985)

Uno de los conceptos más recientes, representado por las ideas de Stanovich (1980) (citado por Pinzas, 1987) es que un modelo interactivo unido al supuesto de que las varias destrezas componentes de la lectura pueden operar de manera compensatoria lleva a una reconceptualización de las diferencias individuales en la lectura (modelo interactivo – compensatorio). De esta manera, si el niño presenta deficiencia en el estadio temprano de análisis de lo gráfico, estructuras de conocimiento de orden superior intentarían compensar esta limitación. Para el lector pobre, que es aún lento e impreciso en el nivel de reconocimiento de palabras pero que tiene un buen conocimiento del tema del texto, el procesamiento arriba-abajo puede permitir esta compensación. Por ejemplo, si un niño en el proceso de iniciación en la lectura, con problemas en la decodificación, encuentra en el texto una palabra que no conoce tal como “caoba” en una oración como la siguiente: “El carpintero pintó

los muebles de color caoba”, el niño podrá usar el contexto (oraciones anteriores y posteriores), y su conocimiento sobre otras maderas y sus colores para inferir de qué color se habla.

Así, para Stanovich, el lector tendría que apoyarse en las fuentes más desarrolladas cuando las fuentes comúnmente usadas son pobres.

Esta posición intermedia postula que es posible enseñar, medir, desarrollar y evaluar la comprensión de la lectura para esto se requiere un adecuado conocimiento del grupo de lectores y un estricto control de la complejidad de los textos que se utilicen (Condemarin y otros, 1991).

3.2.4. La lectura como proceso transaccional

La posición tomada por María Eugenia Dubois, (1991), difiere de las divisiones que realiza Condemarin, pero solamente realizándole otro aporte importante. Según sus investigaciones, si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "The reader, the text, the poem". Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois,1991). Dice Rosenblatt al respecto: "Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (Rosenblatt, 1985, p.67).

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo

texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (Rosenblatt,1978).

La diferencia que existe, según Cairney (1992) entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. El considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

Una vez hemos establecido las nuevas teorías en el campo de la lectura y sus implicaciones en la comprensión, es necesario pasar a conocer el proceso de la lectura.

3.3. Niveles de comprensión lectora

Desde el enfoque cognitivo veamos los niveles de comprensión lectora. La comprensión lectora como una habilidad psicoanalítica para extraer el significado de un texto pasa por los siguientes niveles

- ✓ **Nivel de Decodificación.**- Tiene que ver con los procesos de reconocimiento de palabras y asignación al significado del léxico.
- ✓ **Comprensión Literal.**- Se refiere a la capacidad del lector para recordar escenas tal como aparecen en el texto. Se pide la repetición de las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos. Es propio de los niños que cursan los primeros años de escolaridad; la exploración de este nivel de comprensión será con preguntas literales con interrogadores como: Qué?, Cuál?, Cómo?, etc.
- ✓ **Comprensión Inferencial.**- Es un nivel más alto de comprensión exige que el lector reconstruya el significado de la lectura relacionándolo con sus vivencias o experiencias personales y el conocimiento previo que se tenga respecto al tema objeto de la lectura de acuerdo a ello plantea ciertas hipótesis o inferencias. Busca reconstruir el significado el texto Para explorar si el lector comprendió de manera inferencial se deben hacer preguntas hipotéticas.
- ✓ **Comprensión Crítica:** En este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo

que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información. Pues es propio de los lectores que se encuentran en la etapa evolutiva de operaciones formales (según Piaget). No obstante la iniciación a la comprensión crítica se debe realizar desde que el niño es capaz de decodificar los símbolos a su equivalente oral.⁴

Esta forma de presentar el desarrollo de la comprensión en los estudiantes, deja de lado, en la propuesta de Mercer (1983), el nivel más alto de la comprensión: “**la comprensión apreciativa**” que es considerada la dimensión superior de la lectura. Por ella se estima el grado en que el lector ha sido impactado por el contenido, los personajes, el estilo del autor, etc. Determinándose el nivel de comunicación establecido entre el autor y el lector. Se considera propia de lectores consumados de obras literarias.

Todos estos tipos de niveles de comprensión lectora se dan en distintas edades de desarrollo psicológico y en distintos grados de instrucción. Si bien, estos son los niveles de comprensión lectora conocidos por todos, existe una nueva propuesta

La lectura es un proceso por el cual el lector percibe correctamente los signos y símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, contrapone y aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo.

Es decir, la lectura es un proceso dinámico, continuo y diferenciado, en el cual hay facetas y estadios nítidamente definidos, diferentes unos de otros, y hasta contrapuestos, en donde interactúan: lector, texto y contexto.

Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y emocional y las múltiples inteligencias identificadas y no identificadas. De allí la necesidad de cultivar habilidades de comprensión por ser éstas fundamentales en todo el proceso de asimilación de la lectura.

El desarrollo del lenguaje es un aspecto fundamental en el aprendizaje, en la evolución y en el dominio pleno de la lectura. El lenguaje oral y el lenguaje escrito de la persona guardan una relación casi simétrica, así como ambos tienen correspondencia con el cúmulo de experiencias que alcanza a desarrollar la persona humana.

Los niveles de realización de la lectura que detalló son los siguientes:

⁴ Condemarín, Mabel – Medina Alejandra. Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación.

- Literalidad
- Retención
- Organización
- Inferencia
- Interpretación
- Valoración
- Creatividad

Sin embargo, debemos advertir que un debido y auténtico proceso de aprendizaje de la lectura empieza con el nivel de la creatividad y avanza progresivamente por el orden inverso hasta llegar a la literalidad. Y es así porque la creatividad es el nivel de textos libres, abiertos y connotativos, que se dan en la literatura infantil, aquellos que deben estar al inicio del proceso de aproximación del niño o la lectura debiendo incorporarse en esta realización toda práctica de la lectura en su fase de oralidad.

Según este autor, los siete niveles de comprensión lectora que hemos enunciado se ordenan en tres grandes momentos o etapas del proceso.

- ✓ Nivel textual, o de análisis, integrado por los niveles:
 - * literal
 - * de retención
 - * organización.
- ✓ Nivel inferencial. Único.
- ✓ Nivel contextual, o de síntesis, que integra el nivel de
 - * interpretación
 - * valoración
 - * creatividad.

Para apreciar la densidad y complejidad de cada uno de estos niveles basta decir que la alfabetización, ardua y laboriosa, abarca uno solo de los niveles, que es el de la literalidad.

3.3.2. Niveles de comprensión lectora y textualidad

He aquí, a continuación, una pirámide invertida en la gradación de niveles y su relación con el texto y el contexto, puntos de apoyo o referencia en todo este desenvolvimiento:

1. ANÁLISIS (Texto)

- Literalidad (Análisis de los elementos) TEXTUALIDAD
- Retención (Análisis de la organización) INTRATEXTUALIDAD
- Organización (Análisis de la organización) INTERTEXTUALIDAD

2. INFERENCIA

- Inferencia (Inducción) EXTRATEXTUALIDAD

3. SÍNTESIS (Contexto)

- Interpretación (Comparación) SUPERTEXTUALIDAD
- Valoración (Juicio) TRANSTEXTUALIDAD
- Creación (Práctica) TRASCENDENCIA

Texto es textura, tejido y entramado. Y así como hay redes lingüísticas hay diversidad de otras urdimbres que entrelazan signos y símbolos como por ejemplo la naturaleza y en ella hasta la hoja de una planta o el pétalo de una flor. En un texto escrito hay palabras articuladas formando oraciones, las mismas que se integran en otros valores semánticos al engarzarse formando párrafos que tienen un orden, una jerarquía y estructura con su propia secuencia. Comprender textos es también poder desmontar toda esta arquitectura.

Estos ejercicios cubren una fase de la lectura que se centra más en lo denotativo de un enunciado o un conjunto de ellos. Lo connotativo está fuera del texto, con lo cual se establece una relación pero en donde lo preponderante no es dicho vínculo. Lo connotativo más se da ya no en el texto sino en la mente y en el alma del lector de manera expansiva y libre.

La lectura, de este modo, vuelve a ser interactiva; pasa de estar centrada en el texto a introducirse y remover el alma del lector; en donde tanto o más importante que comprender lo que el escritor concibiera lo que el lector entiende mejor de sí mismo.

Los niveles de comprensión lectora propuestos el año 1982 tienen esta principal virtud y quizá en esto radique su aporte más significativo, cual es abarcar toda la gama de potencialidades que la lectura nos prodiga. No están centrados ni cercados en la lectura del texto sino que da importancia mayor a las fases creativas, trasladando la lectura del texto a la lectura del mundo y de la vida.

Y esta es la verdadera comprensión lectora en donde de lo que se trata es de crear mundos nuevos.⁵

⁵ Danilo Sanchez Lihón Febrero 2008 Niveles de Comprensión Lectora

3.4. Los Conocimientos del Lector: La Teoría del Esquema

Basándose en que el lector hará una serie de aportes al texto, el autor le entrega una comunicación muy incompleta. Cada elemento del texto interactúa con el conjunto de conocimientos pertinentes del lector. Como se suele decir, el lector le entrega gran información a la página en un proceso de arriba hacia abajo. Una sola línea de un texto desata una enorme cantidad de procesos mentales en el lector, este conjunto de procesos genera la comprensión. Por otra parte, el texto le ha entregado información al lector. Los procesos mentales señalados se han originado porque se ha producido un proceso de abajo hacia arriba; el texto ha actuado sobre los esquemas cognoscitivos del lector.

Al existir este doble proceso, la comprensión de un texto depende en parte de los esquemas del lector. Cada vez que el lector lee algo, le aplica un esquema (Teoría de las Hipótesis de Rumelhart). El esquema inicial puede alterarse rápidamente o confirmarse y hacerse más preciso. Aun más: muchas veces el texto altera profundamente el esquema mismo del lector. Para determinar si un texto puede ser comprendido por un lector es de gran importancia tener en cuenta esta interacción entre los contenidos del texto y los esquemas cognoscitivos del lector. Para lograr una representación de lo leído es importante considerar el papel de los conocimientos que el sujeto aporta a la comprensión. Estos conocimientos participan y se relacionan en los niveles del proceso de comprensión, reduciendo su complejidad del proceso.

El conocimiento previo de un tema determinado y la posesión de un conocimiento estratégico adecuado permiten formar una correcta macroestructura de los textos, distinguiendo entre las ideas principales y accesorias. Es, por último, el conocimiento sobre cómo están organizados los diferentes tipos de textos, ya sean narraciones, artículos científicos o exposiciones con propósitos educativos, el que permite aplicar una estrategia estructural que facilite la eficaz construcción de una representación coherente y acabada de los mismos.

Entre las teorías sobre la organización esquemática del conocimiento se encuentra la teoría de David Rumelhart sobre los esquemas, consideradas como los ejes de la comprensión. En las palabras de Rumelhart: "la comprensión consiste en seleccionar esquemas... que expliquen el material que es necesario comprender, y después verificar que estos esquemas realmente lo explican. Se dice que un esquema explica una situación siempre que esta situación pueda representarse como un ejemplo del concepto que representa el esquema... así, en general, se puede

considerar el proceso de comprensión similar al que utiliza el científico para probar una teoría”

La teoría del esquema concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis en el que el sujeto, a partir de los indicios que proporciona el texto, genera determinados esquemas-hipótesis que son evaluados contrastándolos con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación consistente.

Para Rumelhart (1980) los esquemas son:

1. Estructuras de datos para la representación de conceptos genéricos almacenados en la memoria.

2. Poseen variables cuyos valores deben rellenarse ya sea mediante la información ambiental, la almacenada en la memoria o infiriendo los “valores ausentes”.

3. Están organizados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción.

4. No sólo son estructuras conceptuales, sino que son procesos activos mediante los cuales el sistema cognitivo humano interactúa con el medio y construye una representación del mismo.

La base de esa interacción con el medio está en la existencia de dos modos básicos de procesamiento: abajo-arriba y arriba-abajo. El procesamiento abajo-arriba está guiado por los datos, es decir, la entrada es sensorial; y el procesamiento arriba-abajo está guiado por el conocimiento conceptual, tratando de encontrar la información que se ajusta a los esquemas que han sido activados, rellenando las variables de los mismos. Ambos procesamientos actúan en direcciones opuestas y convergen para una interpretación consistente de la información. De esta manera, el proceso se inicia con la activación automática por parte de la entrada sensorial de esquemas de nivel superior que permiten el comienzo del procesamiento arriba-abajo y la comprobación de la bondad del ajuste con los datos sensoriales.

La teoría del esquema nos proporciona una explicación elegante y bastante precisa del proceso de comprensión del discurso, poniendo de manifiesto de carácter interactivo del mismo y, especialmente, la notable influencia que tienen los conocimientos en la comprensión.

3.3. Lectura, comprensión y placer

Ahora bien, debemos cultivar el amor por la lectura y el deseo de leer o las ganas de hacerlo, para desentrañar los secretos de la vida y el mundo apoyados en

los textos escritos. Tal inquietud se sustenta en el interés y pasión por lo valioso y significativo. Cultivar dicho afán ha de conducirnos al resultado práctico y tangible que es leer comprendiendo.

Leer es inmersión y gozo en el lenguaje, es empaparse de palabras y de los significados que ellas transmiten y comportan. Su práctica continua prepara y abre las puertas para un saber leer, por un lado, pero condiciona además para un querer leer más y cada vez con mayor calidad.

Según los Nuevos Documentos Curriculares, el Primer Ciclo concentra el mayor índice de repetencia de todo el trayecto de la educación primaria, fundamentalmente porque los niños y niñas no logran alfabetizarse en los tiempos que la escuela espera y con las propuestas que ésta ofrece. En tal sentido, la institución tiene que hacerse cargo del primero de sus propósitos: enseñar a leer y a escribir.

La no adquisición de la alfabetización en tiempo y forma –entre primero y segundo año o, a más tardar, hacia principios de tercero– obstaculiza el desempeño de los niños y niñas en todas las áreas, y es una de las causas más frecuentes de abandono. Es frente a esto que el área de Prácticas del Lenguaje propone diversas formas de prevenir este fracaso: la participación de los niños y niñas en situaciones frecuentes de lectura por parte del maestro/a, la presencia significativa de la lengua escrita en el aula, el rol del maestro/a como mediador entre los niños y niñas y el mundo de la cultura escrita, entre otras posibilidades. Para que los alumnos/as puedan apropiarse progresivamente de las prácticas del lenguaje vinculadas con la literatura, con el estudio, es preciso que la escuela les ofrezca múltiples y variadas oportunidades de participar en situaciones de lectura y escritura y en intercambios orales, de manera sostenida y articulada a lo largo de los tres años del ciclo, de modo que puedan formarse como lectores, escritores, hablantes y oyentes que tengan cada vez más control, precisión y autonomía sobre sus intervenciones, y comprensión sobre las de los otros.

Las investigaciones Psicológicas han demostrado el importante papel que desempeña el interés en el Aprendizaje. Así, un escolar puede resistirse a aprender ortografía si es que no conoce la importancia de escribir correctamente; si no le ve la importancia de la lectura evitará leer el texto, si no le ve la importancia de la matemática evitará el hacer ejercicios. Villegas; (1999).

La falta de atención de que se aquejan algunos maestros, deriva casi siempre de la falta de interés del alumno por lo que se enseña.

No se debe olvidar que la aptitud y el interés de los alumnos para aprender deben desarrollarse paralelamente, pues si un escolar tiene frecuentes dificultades en el Aprendizaje de una materia, perderá interés por ella.

Como la experiencia de lectura de los niños/as desde el hogar puede ser muy diversa, la escuela es responsable de hacer conocer la mayor variedad de textos, incentivar la lectura y la escritura, para acrecentar de esta manera el interés por lo literario.

Compartir la escucha y la lectura de obras con otros les permite beneficiarse de los intercambios y promueve la construcción de estrategias que les van a ser significativas a lo largo de toda su vida. La formación de un lector se realiza en plazos prolongados; para que un niño/a se constituya en lector, es decir, para que escuche leer, lea con gusto y aprenda a leer –desde el inicio de primero– y para que –hacia fines de tercero– lo haga con relativa autonomía, es necesario que las oportunidades de lectura se concreten dos o tres veces por semana de manera ininterrumpida.

A través de la lectura del docente, los niños/as se encuentran con textos cada vez más complejos y descubren que hay diferentes maneras de leer: no se lee de la misma manera un cuento humorístico, un poema lírico o un texto dramático; existen diferencias entre la lectura de una historieta, un libro ilustrado o un libro álbum y la de una obra no ilustrada

Los espacios de intercambio posterior a la lectura hacen posible profundizar en la comprensión del texto y avanzar individual y cooperativamente en la apropiación de sentidos compartidos.

Realzamos el lugar del cuento, como producto acuñado culturalmente, como símbolo, que permite el desarrollo de un lenguaje rico en fantasías que transporta vivencias y conflictos esenciales de la infancia, que sirve al despliegue de la palabra y la narrativa singular de cada niño, en intercambio con sus pares y con la coordinación de un docente.

“(...) el significado del texto no es una propiedad intrínseca del mismo sino una construcción que el sujeto realiza en interacción con él” (Cantú, G y Di Scala, M. 2001:102).

Leer es comprender. Si consideramos que escuchar un cuento implica, necesariamente, búsqueda de sentidos y construcción de significados, entendemos esta actividad como un acto de lectura.

No es difícil observar la fascinación que provoca en los niños (y también en los adultos) escuchar a alguien narrar o leer un cuento. Aspectos que resultan enigmáticos se tejen alrededor de esas narraciones. El relato evoca, provoca en cada uno lo extraño, lo fascinante, lo diferente; y es interpretado por cada “escuchante” de modo singular. A la vez, el cuento porta aspectos canónicos en tanto objeto cultural y debe cumplir con los requisitos que impone la lengua para que su comunicatividad sea posible. Nos referimos a la utilización de diversos términos, de sus significados, de la

temporalidad en que se ordena la narración, de los ejes causales y de las subordinaciones, como alguna de las características que le imprimen su identidad.

En la escuela, parecería haber poca cabida para la interpretación de cada lector, por lo que se pierde un espacio valioso: el del trabajo con la escucha, la recepción singular y la construcción de múltiples sentidos posibles (no de uno, sino de tantos como “escuchantes” hay).

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión a la que el lector o el escuchante llega durante la lectura o la escucha se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La comprensión lectora, es el proceso mediante el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y luego saca conclusiones personales. Estas conclusiones, información significativa, al ser asimiladas y almacenadas por el lector, enriquecen su conocimiento.

Por tanto, la escucha para la comprensión, no puede ser superficial o vaga. Debe ser activa, exploratoria, indagatoria, donde la conexión o enlace que se efectúe con otros conocimientos ya adquiridos, proporcione nuevas ideas que sean importantes y con alto grado de significación para el receptor.

En la práctica educativa, las cuatro habilidades básicas se dividen en:

- ❖ destrezas productivas: hablar y escribir,
- ❖ habilidades receptivas: leer y escuchar.

Aunque esta clasificación es aún válida, como se puede constatar en prácticamente todo texto de metodología de la enseñanza, la concepción de lo que es receptivo o productivo ha cambiado.

En el pasado, se creía que las habilidades receptivas no involucraban mayor esfuerzo y que la demanda cognitiva se presentaba casi en su totalidad al escribir y al hablar. Hoy se sabe que, aunque receptivas, tanto la comprensión de lectura como la comprensión auditiva requieren de una serie de procesos cognitivos sin los cuales la persona no podría dar sentido a lo que lee o escucha. Sobre esto Lynch y Mendelsohn (2002, p. 193) escriben que “hoy en día reconocemos que la capacidad auditiva es un proceso 'activo' y que las personas que son buenas al escuchar son tan activas como la persona que envía el mensaje”.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es

de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura. Si tenemos en cuenta que en el proceso de escucha, también ponemos en juego las mismas habilidades cognitivas que para leer, el acto de escucha tampoco será un acto mecánico de descifrado de signos sonoros de lo que se escucha, sino que será también un acto de razonamiento, ya que seguirá los mismos pasos que para la interpretación de la lectura.

La comprensión de textos constituye una de las tareas más difíciles para los escolares en un sistema educativo donde la transmisión de conocimientos organizados se produce principalmente a través del medio escrito. El dominio de las estrategias semánticas de comprensión lectora no es algo que se adquiera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica cuando se dedican recursos cognitivos superiores a la tarea específica de aprender estrategias de comprensión lectora.

Las actividades que se realizan en el aula para fomentar la comprensión lectora se basan en responder a preguntas sobre textos que acaban de leer, preguntas que en la mayoría están explícitas en el texto. Este tipo de actividades ponen más énfasis en la evaluación de la comprensión, que en la enseñanza.

De acuerdo a las investigaciones actuales, la comprensión de textos es un proceso complejo, que exige del lector al menos tres importantes tareas: la extracción de significado, la integración de ese significado a la memoria y la elaboración de las inferencias necesarias para una comprensión plena. (Cuetos, 1990; Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). Gran parte de los estudiosos de este tema señalan que la comprensión de un texto es el resultado de los conocimientos y las habilidades que aporta el sujeto y las características del propio texto.

La lectura tiene inmersa en su corriente sanguínea, por así decirlo, una sustancia propia que influye en cómo hacer para leer y comprender mejor; percepción y conciencia continua que se desarrolla paralela a la lectura misma.

Ella sumerge al lector en una lucidez plena en relación a cómo se está llevando a cabo la lectura, cómo ella se viene desarrollando y cómo entonces ir acomodando recursos, técnicas, estrategias y modos de leer para su mejor logro y realización. Provee e implementa la práctica continua de la lectura –sin que sean necesarios aprendizajes teóricos previos – de metodologías y técnicas a la medida y manera de ser del lector a fin de que éste lea y comprenda cada vez más. Es la práctica de enfrentamiento entusiasta feliz y libre al texto aquello que resuelve el insumo de ir ganando en competencia de comprensión, porque pese a su aparente simplicidad la

lectura es una actividad compleja y superior que en su ejecución misma trae implícita la metacognición práctica y eficaz.

Se trata de crear mundos nuevos, desembarazarse de los cánones, las formalidades y los ritos. Ir a las ideas propias, con indignación y cólera, con calidad de decirlo todo de un modo nuevo, original y distinto. No citar sino recrear, debatir y cambiar transformándolo todo.

A eso tiende el modelo de comprensión lectora que abarca el análisis textual pero también la inferencia y, sobre todo, el nivel de contextual que va hacia el interior. La lectura, de este modo, vuelve a ser interactiva; pasa de estar centrada en el texto a introducirse y remover el alma del lector; en donde tanto o más importante que comprender lo que el escritor concibiera lo que el lector entiende mejor de sí mismo.

“Leer, en esta perspectiva, es una incitación a conocerse, a saber cada vez nuestro entorno, de cómo es, siente, piensa y actúa la persona presente en el acto lector.

Es la lectura en tanto y en cuanto cultivo del lector, no solo en su intelecto sino en su ser integral, aquello que interesa, y no tanto lo que sintió o pensó el autor. Leer, siendo así, se une más como acto al lector, quien a través de la consulta de los textos ha de tomar decisiones, resolver problemas y hacerse trascendente.

Leer de ese modo ya no es situarse en un espacio ajeno, extraño e intemporal – el del autor – sino en el ámbito interno, propio y temporal del lector.

Porque toda expresión lingüística –y los textos creativos lo contienen y lo son de manera principal – poseen un carácter denotativo y otro connotativo, uno que nombra, indica y designa; y otro que evoca, sugiere y amplía.

Siendo así interesará más lo que connota, porque en ese ámbito es que ingresa henchida la realidad circundante que es lo que nos interesa transformar.

Los niveles de comprensión lectora propuestos el año 1982 tienen esta principal virtud y quizá en esto radique su aporte más significativo, cual es abarcar toda la gama de potencialidades que la lectura nos prodiga. No están centrados ni cercados en la lectura del texto sino que da importancia mayor a las fases creativas, trasladando la lectura del texto a la lectura del mundo y de la vida.

La relación lector y texto es íntima e imprescindible. Es el enamoramiento entre dos realidades que vienen por diferentes vías o rutas pero que en un momento coinciden milagrosamente en un espacio y tiempo mágicos, sorprendentes y hasta milagrosos.

Las alforjas o los atados que traen puestos uno al lado del otro, construyen improvisada pero gloriosamente una nueva morada, o más propiamente una nueva

casa. Así la relación lector y texto se abre incognoscible, inabarcable e insospechable a ricas, sorprendente y maravillosas promesas.

Y esta es la verdadera comprensión lectora en donde de lo que se trata es de crear mundos nuevos”.⁶

3.6. La comprensión auditiva

Históricamente, diferentes métodos de enseñanza han promovido la destreza auditiva en el aula; sin embargo, la investigación de esta destreza estuvo hasta hace pocas décadas relegada en los estudios. De hecho, hasta hace muy poco la destreza auditiva no se consideraba una destreza separada e independiente, sino que siempre era puesta en función de su contraparte: la destreza oral; fenómeno también presente en la lectura en relación con la escritura. Efectivamente, por mucho tiempo los diferentes académicos e investigadores no consideraron que la destreza auditiva tuviera sus propias y en muchos casos, características particulares, propósitos y funciones

Es prácticamente imposible tener una definición única sobre la comprensión auditiva. Hace 20 años, definió la escucha como: un proceso mental invisible, lo que lo hace difícil de describir. Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio. (Wipf, 1984, p. 345)

En esta definición, si bien es cierto, se hace referencia al aspecto socio-cultural, el énfasis refleja las tendencias existentes hasta hace muy poco en cuanto a los idiomas, en las cuales se daba mucho más importancia a los aspectos fonológicos, léxicos y estructurales del idioma, y no a su componente socio-cultural, tan importante hoy en día.

Ya en la presente década, Rost define la escucha como un proceso de recibir lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa). La escucha es un proceso de interpretación, activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella. (Rost, 2002, p. 13)

En esta definición, se nota como el enfoque ha ido cambiando para dar cabida al aspecto social del lenguaje, especialmente a la importancia de la interacción entre el

⁶ Danilo Sanchez Lihón Febrero 2008 Niveles de Comprensión Lectora

emisor y el receptor. Sin embargo, por ser una explicación que complementa la anterior, la definición de comprensión auditiva que se usará a través de esta investigación, es la que acuñó James en 1984

...no es una destreza, sino una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales [además]...no es pasiva. Una persona puede oír algo, pero no estar escuchando...es absolutamente necesaria para cualquier otra labor que se realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar y aún para poder escribir. (p. 129).

Esta descripción encarna tres hechos fundamentales:

1. Para lograr escuchar se deben interpretar sonidos producidos oralmente, lo que a su vez, implica que esta tiene que distinguir los fonemas de la lengua, o sea las unidades más pequeñas del idioma. Es esto lo que permite a la persona saber que, cuando escucha alguna expresión, ésta se manifiesta en una lengua y no en otra.

2. El hecho de escuchar es una destreza activa y no pasiva, (como se creía hasta la década de los 70, aproximadamente) por lo que cuando una persona está escuchando, debe activar una serie de procesos mentales que le permiten comprender lo que se está diciendo.

3. Oír no es lo mismo que escuchar; lo que significa que para poder escuchar la persona tiene que concentrarse en lo que se está diciendo para poder descifrarlo e interpretarlo.

Efectivamente, la comprensión auditiva involucra una serie de aspectos que van desde lo más sencillo, o sea la comprensión del fonema, hasta otros aspectos paralingüísticos más complejos como el significado de lo que se está escuchando, además de la entonación, el énfasis y la velocidad con que se enuncia el mensaje, por ejemplo.

3.6.1. Importancia de la comprensión auditiva

Se podría decir que la destreza auditiva tiene tanta o más importancia que la destreza oral, dado que la una no funciona sin la otra, ya que hablar por el hecho de hablar, no constituye mayor mérito si lo que decimos no es recibido por otra persona. En este sentido escuchar se convierte en un componente social fundamental para prácticamente todo ser humano, exceptuando quizás las personas que no cuentan con el sentido del oído. De hecho, es importante recordar que por muchos años y, aún hasta la fecha, la tradición oral de los pueblos fue más importante que la tradición escrita, que es relativamente reciente.

Otra de las razones por las que la comprensión de escucha es de primordial importancia es que los seres humanos pasamos una gran cantidad, sino la mayor

parte, de nuestra vida escuchando. Brown (1980, p. 39), por ejemplo, aduce que la comprensión auditiva es el modo de aprendizaje más eficaz, hasta por lo menos el sexto grado de la educación primaria, y que alrededor del 60% del tiempo lectivo de un estudiante se invierte en escuchar. Aunque no existen estudios publicados, es de suponer que un porcentaje similar ocurre también en el hogar, si tomamos en cuenta la cantidad de tiempo que los niños invierten en escuchar las órdenes e instrucciones de sus padres y otros adultos que cuiden de ellos, y el tiempo que invierten frente al televisor. Más adelante, durante la vida adulta, tanto en la vida social como profesional, la comprensión auditiva seguirá jugando un papel fundamental, ya que la persona invertirá mucho de su tiempo en escuchar a otras personas: en el trabajo, en seminarios, en eventos sociales y religiosos, entre otros.

3.6.2. Algunas características de la comprensión auditiva

En el pasado, se creía que las habilidades receptivas no involucraban mayor esfuerzo y que la demanda cognitiva se presentaba casi en su totalidad al escribir y al hablar. Hoy se sabe que, aunque receptivas, tanto la comprensión de lectura como la comprensión auditiva requieren de una serie de procesos cognitivos sin los cuales la persona no podría dar sentido a lo que lee o escucha.

Estos procesos cognitivos involucrados al leer o al escuchar encierran una serie de características que en muchas ocasiones, pero no siempre, comparten. Entre las características que estas habilidades comparten cabe mencionar las siguientes:

- ❖ se necesita conocer el código lingüístico tanto para leer como para lograr escuchar de forma exitosa; en ambas destrezas, la información se procesa en algunos casos de forma secuencial, de la mínima unidad al texto completo;
- ❖ tanto el acto de leer como el de escuchar requieren la interpretación del mensaje y el conocimiento previo que la persona que escucha o lea tenga sobre el tema que se trata en la interacción o texto
- ❖ ambas actividades involucran la solución de problemas que se deben resolver, basándose en lo que se escucha o lee y en el conocimiento previo
- ❖ cuando una persona lee o escucha, él o ella crea una serie de imágenes que coayudan en la comprensión del texto (Lynch y Mendelsohn, 2002, pp. 193-194; Omaggio, 2001, pp. 177-178)

Por otro lado, existe una serie de características exclusivas de la destreza auditiva:

- ❖ lo que una persona escucha es, la mayoría de las veces, de un carácter efímero, por lo cual, generalmente, la persona no puede revisar lo escuchado y reevaluarlo, como sí ocurre en la lectura;
- ❖ la comprensión de escucha requiere, en gran medida, el uso de la memoria, ya que la persona debe almacenar la información para poder responder a ella;
- ❖ el escuchar involucra una serie de aspectos que el acto de leer no posee, tales como el énfasis, la entonación, el ritmo, el volumen y otros;
- ❖ en el mensaje oral se encuentra una serie de formas no gramaticales, reducciones, eliminaciones, repeticiones, pausas, correcciones, redundancias y otros fenómenos que, por lo general, no se presentan en el mensaje escrito, por lo que la persona que escucha debe dar sentido al mensaje, aún cuando este no sea del todo claro y completo;
- ❖ en muchos casos, existe la necesidad de procesar y responder de forma inmediata;
- ❖ por lo general, la persona que escucha pierde la concentración rápidamente, lo que provoca que se “pierda” en el mensaje y luego no pueda responder apropiadamente;
- ❖ en muchas ocasiones, el mensaje oral va acompañado de una serie de ruidos (música, otras conversaciones, bocinas, altavoces, por ejemplo) que interfieren con el mensaje; por lo tanto, la persona que escucha debe eliminar lo que no sirve y utilizar lo que sí es importante (Mendelsohn y Rubin, 1995, p. 8,)

3.7. Contar cuentos

Contar historias, dialogar, comunicarnos, ha sido una conquista evolutiva y social de la humanidad. Los adultos y niños podemos protegerlas día a día de “bobalizaciones”, superficialidades y atropellos, ya que el desarrollo lingüístico de los niños, así como el de sus capacidades cognoscitivas y su identidad cultural, constituye un legado de enorme valor en cada momento de nuestra historia.

Podemos reflexionar acerca de la siguiente pregunta: ¿contar un cuento es simplemente “leer en voz alta una historia escrita”?

3.7.1. Leer, contar y escuchar

Un cuento oral transformado en escritura es como un día de sol mirado a través de anteojos estáticos, porque se debilita su trama y contexto interpersonal, su dimensión comunicativa real, cara a cara.

En la escritura los cuentos orales infantiles se quedan sin gestos corporales, no tienen “ojos de asombro”, carecen de las señales y los códigos que las manos y el cuerpo realizan en la medida que avanzan en el relato oral. Pierden o transforman esa sintaxis-semántica esencial que es propia de la comunicación cara a cara: la que se gesta, expande, redefine desde la relación humana en presencia de los otros.

Como docentes podemos trabajar estas diferencias y comprenderlas a fin de descubrir qué aspectos semánticos, representacionales y lingüísticos refuerza la comunicación oral y en qué medida la lectura y el trabajo posterior con los cuentos escritos posibilitan ampliar el universo de referencia de los niños y dotarlos de nuevas herramientas conceptuales, comunicacionales. Es decir, desde jardín de niños podemos trabajar la dialéctica poderosa que existe entre las narraciones orales y escritas a fin de explorar sus similitudes y diferencias.

En el jardín de niños, la cercanía, la copresencia adulto-niño es capaz de gestar condiciones valiosas para asumir y desarrollar el diálogo *intra* e *intergeneracional*. A la vez, la experiencia progresiva de lectura y de trabajo sobre los relatos favorece procesos de comprensión que refuerzan o amplían experiencias comunicativas previas. De ahí la enorme importancia que adquiere el posicionamiento del adulto frente a la autoría propia y ajena cada vez que cuenta una historia a los niños o que les pide que ellos la relaten. Generará condiciones favorables según sea su valoración de esta actividad, pero, además, según su actitud interna, sus gestos y miradas, sus formas de lectura y de escucha.

Los niños, además de “escuchar” un cuento, piensan y se representan internamente aspectos no universales de cada relato. También miran al adulto leer y van evaluando e interpretando aspectos no sólo lingüísticos, relacionados con cada historia y con las funciones de la palabra y de la comunicación.

El jardín de niños y los primeros años de escolaridad constituyen uno de los ámbitos institucionales más importantes para la generación y recreación de experiencias comunicativas en las que la palabra-pensamiento de dos generaciones pueden alcanzar su estatura humana y cultural más poderosa.

Tal vez no exista situación comunicativa intergeneracional más profunda en los tiempos actuales que la que se gesta y desarrolla cuando un adulto asume el compromiso científico-lúdico-lingüístico y pedagógico de leer un cuento a los niños,

asumiendo una autoría de la palabra-pensamiento-sentimiento que incluye activamente a quien escucha.

Esas escenas y experiencias de las que aún no hemos claudicado, la de los niños escuchando una historia que les asombra, conmueve y abre horizontes nuevos, posibilita representaciones internas del mundo hasta entonces desconocidas y afianza en ellos relaciones cognitivas, subjetivas y lingüísticas que favorecen el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y de la comprensión.

La narración de un cuento constituye una estrategia posible, no la única, para el despliegue e incluso la transformación del pensamiento y lenguaje infantil. Pero es una estrategia que debe ser analizada, evaluada permanentemente, según las situaciones y los marcos institucionales, según intereses (cambiantes) de los niños, según sean los contextos y referentes histórico-culturales, según las posibilidades y necesidades tanto del adulto como de los niños.

El cuento puede ser un medio valioso, pero no siempre es un fin en sí mismo. Lo importante es lo que esa narración desencadena:

- a) las representaciones subjetivas o afectivas que elaboran los niños;
- b) el puente, la cercanía o distancia entre ese cuento y su vida cotidiana;
- c) la evidencia de lo maravilloso como ámbito de reflexión e indagación.

El cuento sería entonces un motor para el despliegue de narraciones auto y socio referenciales que pueden compartirse desde el respeto y debate en subgrupos, y que permiten a cada uno de los sujetos aprender, confrontar, debatir, repensarse, lo cual supone hacerse una serie de preguntas: qué cuentos narrar, cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué.

Leer un cuento a los niños no siempre equivale a contar un cuento. Contar implica y desencadena:

- a) procesos inter e intrasubjetivos,
- b) procesos de interacción comunicativa múltiple,
- c) una compleja trama verbal, gestual, vincular, sociocultural,
- d) experiencia en la que se ponen en juego, se relacionan e interconectan distintas subjetividades: la del autor del cuento, la del adulto, la de los niños, en un aquí y ahora histórico y social único e irrepetible como experiencia lingüístico-social y cognoscitiva para cada uno de los sujetos que interactúan.¹

Siempre se cuenta desde algún lugar, para algo, para alguien, por algo, razones que reflejan o se distancian de los intereses y necesidades de los otros.

En este proceso, el adulto y los niños repiensen y se repiensen, aprenden o no contenidos nuevos, transforman ideas previas acerca del mundo o las refuerzan, se animan a narrar aspectos de sus vidas –o los silencian–, según el fin y la modalidad que sostenga ese proceso.⁷

Desde temprana edad, el universo de significados al que alude y nombra el niño cuando realiza asociaciones lingüísticas propias, constituye en sí mismo una “red potencial (y progresiva) de enlaces significativos” (Vigotsky), cuya trama y sostén no es sólo lingüístico, sino psicosocial, cultural, afectivo, ideológico, histórico.

3.7.2. ¿Cómo contar cuentos?

A la hora de contar un cuento se debe hacer antes una selección y, si es preciso, una adaptación a las necesidades que se hayan generado en el aula (tipo de alumnos, ambiente, espacio, etc.). Después la verdadera piedra de toque estará en la forma de narrar el cuento.

“La narración de cuentos es tan antigua como el hombre, yo tengo la hipótesis de que apareció junto con el fuego y la palabra. El tema es que, como propuesta escénica, es una adquisición de finales del siglo pasado, más exactamente de finales de los ‘60. En cuanto a la formación de los narradores que trabajamos en la escena, entre los que me encuentro, creo que todo cuanto se hace colabora a ampliar el espíritu y enriquecer la cultura y el alma. En ese sentido, creo que me ayuda el ser psicóloga como todo lo demás que he hecho y hago, desde música, trabajo corporal, vocal, etc., etc., etc. Siempre estoy a la búsqueda de todo lo que puede enriquecer mi trabajo. Creo que nuestro cuerpo es nuestro instrumento y hay que tenerlo siempre bien afinado”. Y esto me parece que debería ser válido para todos, también para quienes quieren iniciarse en este oficio.”⁸

Es importante preparar el ambiente en el que se va a narrar el cuento: iluminación, ubicación diferente de los niños, incorporación de algún elemento (muñeco-mascota, pelota de colores, globos), alguna actividad de relajación previa...

- ✓ Es importante eliminar cualquier detalle que tienda a distraer la atención del cuento que se vaya a narrar.

⁷ I. Requejo y S. Taboada, “El desarrollo del lenguaje en la infancia. Estrategias innovativas para el despliegue de capacidades narrativas”, en *Cuadernos de Docencia e Investigación*, núm. 11, edit. por la Sección Lingüística Social y Educación del CERPACU, Universidad Nacional de Tucumán, 1999.

⁸ PADOVANI, ANA, <http://www.imaginaria.com.ar/18/6/foro.htm>

- ✓ Seleccionar los sucesos a narrar y distinguir entre los que son fundamentales y los que son accesorios para el cuento. (En este sentido es importante tener en cuenta la estructura que presentan todos los cuentos).
- ✓ Intenta captar la atención de los niños y procura mantener su atención mientras se narra; para ello serán de gran ayuda el contacto ocular, la incorporación de diferentes recursos: títeres, figuras, láminas, etc.
- ✓ Para imprimir dinamismo a la narración se emplean oraciones cortas y sencillas, donde los verbos que aparezcan irán en pretérito perfecto simple (bailó, compraron, jugué...).
- ✓ Adaptar el cuento, si es necesario, teniendo en cuenta la edad.
- ✓ Prepara las actividades y el ambiente previo al cuento (durante el desarrollo y al finalizarlo).
- ✓ Utiliza sinónimos más simples para palabras que sean demasiado complejas para la edad del niño.
- ✓ No es conveniente hacer interrupciones, pues se rompe la tensión y desaparecerá la magia.

3.7.3. Cualidades del narrador:

- ♣ El narrador cuenta con instrumentos como su voz, su rostro y sus movimientos.
- ♣ El narrador debe conocer sus propios límites y debe conocer el cuento que va a narrar y creérselo.
- ♣ La cualidad fundamental del narrador ha de ser la sencillez. Para tener éxito es preciso abandonarse al relato, de este modo escogeremos de forma natural las palabras e imágenes más sencillas, las expresiones más cortas y los conceptos más claros.
- ♣ El narrador debe entregarse completamente al juego de contar cuentos, así veremos cómo el rostro de los niños se iluminará o se ensombrecerá siguiendo la propia expresión. Es preciso ver lo que se cuenta con la imaginación.
- ♣ Hablar con tranquilidad, no turbarse jamás.
- ♣ Hacer presentir la broma a través de las palabras y la expresión.
- ♣ Explicar los relatos con entusiasmo.
- ♣ Escoger bien el relato.
- ♣ Fingir en caso de fatiga física o de haber repetido el cuento hasta la saciedad.
- ♣ Evitar hablar demasiado alto.
- ♣ Emplear nitidez en la articulación, es decir, tratar que nuestra voz sea fácil de oír y agradable de escuchar.

En resumen:

El método más apropiado para procurar el éxito en el arte de contar cuentos comprende:

- ❖ La simpatía.
- ❖ La comprensión.
- ❖ La espontaneidad.
- ❖ Es necesario apreciar el relato y conocerlo.
- ❖ Hay que servirse de la imaginación como una constante fuerza vivificadora.
- ❖ Es preciso dejarse llevar por la fuerza del relato para contarlos con sencillez, vivacidad y alegría.⁹

⁹Francisco González Biedma. ¿Qué cuentos contar? y ¿cómo contar cuentos?
www.aasafaubeda.com

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Tipo de estudio

El tipo de estudio que se realizó es exploratorio descriptivo correlacional, pudiendo a través de la variable independiente “La escucha de cuentos”, establecer mejora en la “Comprensión lectora” como variable dependiente

4.2. Delimitación del campo de estudio

El trabajo de campo se llevó a cabo entre los alumnos de tercer año de un Instituto Privado de la Ciudad de Mar del Plata. La población cuenta con un total de 64 alumnos en tercer año, y se tomaron para la investigación los cursos 3º año “A”, que cuenta con 32 alumnos, el grupo control y 3º año “B” el grupo experimental, con la misma cantidad de niños. Los 64 niños, representaron las unidades de análisis.

La institución se encuentra inmersa en una comunidad socio - económica baja, y siendo la educación, una vía de ascenso (movilidad) social, consideramos significativo que, el objetivo implícito o explícito del porqué se elige dicha institución es, que el nivel educativo y de exigencia tiende a lograr en un futuro, mejores posibilidades laborales y consecuentemente, una mejor calidad de vida.

4.3. Instrumentos para la recolección de datos

4.3.1. Instrumento Nº 1

Las experiencias lectoras que ese niño haya adquirido, a través de la escucha de cuentos con anterioridad, reflejan la parte medular de este emprendimiento, que mucho tiene que ver con la práctica y la experiencia construida entre todos.

Para llevar a cabo este proyecto se tienen en cuenta los siguientes indicadores, que relacionan al niño con la **escucha de cuentos**:

- ☞ Recuerdo de cuentos escuchados en la infancia
- ☞ Recuerdo del cuento que más ha gustado
- ☞ Recuerdo de contadores de cuentos
- ☞ Recuerdo del ámbito de escucha de cuentos
- ☞ Recuerdo de imágenes de esos momentos
- ☞ Recuerdo del personaje que más ha gustado

Estos indicadores se operacionalizaron a través de la valoración de:

α	Muchos recuerdos
α	Pocos recuerdos
α	Ningún recuerdo

4.3.2. Instrumento N° 2

Para determinar los niveles de **comprensión lectora** en que se encuentran los niños de tercer año “A” y “B”, se utilizaron los protocolos del tercer nivel Formas “A” y “B” de la Pruebas de Complejidad Lingüística Progresiva. En este nivel, las pruebas comprueban el dominio de tres habilidades específicas:

Es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura principalmente, en las etapas correspondientes a los años de educación primaria. Fue elaborada y estandarizada en Chile por Alliende, Condemarín y Milicic (1991).

La organización de la prueba está basada en niveles de lectura, los que corresponden en grandes líneas a los grados escolares. El logro de los niveles puede ser considerablemente más lento, según establecen los autores. La prueba está dividida en ocho niveles de lectura, cada uno de los cuales está construido de modo que presenta una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de la comprensión.

Los niveles de lectura elegidos para el presente trabajo fueron: tercer nivel forma “A” para el test de diagnóstico, antes de la implementación del Taller y el tercer nivel - Forma “B”, luego de la implementación del taller. Ambas pruebas constan de 4 Subtest, los dos primeros se deben responder a 7 instrucciones escritas, y los dos últimos subtest constan de 3 y 4 preguntas sobre el texto respectivamente.

En este nivel de lectura se comprueba el dominio de tres habilidades específicas:

1. **Interpretar el sentido de una oración o frase leída, señalando otra oración o frase de sentido equivalente.** Esta habilidad está destinada a comprobar la capacidad de los niños para entender adecuadamente frases y oraciones aisladas levemente complejas o expresiones cuyo sentido no se deduce del mero conocimiento de las palabras que contiene. Aunque el volumen de lectura puede ser escaso, esta habilidad puede ser más difícil que las referidas a textos más largos si las expresiones son complejas, abstractas o poco conocidas.

2. **Obedecer instrucciones escritas que indiquen diferentes modos de trabajar un texto.** En este nivel, las instrucciones para responder empiezan a formar parte de la expresión de textos leídos. Esta habilidad corresponde al área de párrafo: comprensión de un conjunto de afirmaciones en torno a una situación. Implica, además, la capacidad de vincular el texto escrito con acciones habituales dentro de la vida escolar.

3. **Leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entienden las afirmaciones que contienen.** La tercer habilidad es la introduce a los niños en la comprensión de textos con variedad de personajes y situaciones. El dominio de esta habilidad exigen no solo entender cada una de las afirmaciones que el texto contiene, sino también el sentido general del mismo.

“Ambas formas de niveles de lectura, están constituidas por 4 subtest. El primer y segundo subtest tienen siete preguntas. Corresponden a los dos últimos subtest del nivel anterior, que esta vez deben responderse siguiendo instrucciones escritas. El tercer y cuarto subtest tienen 4 y 3 preguntas respectivamente.

Los dos primeros subtest de cada forma comprueban si, siguiendo instrucciones escritas el niño es capaz de indicar el sentido de un conjunto de frases señalando los sujetos de las acciones y las cualidades asignadas a los nombres o reconociendo otro modo de expresar lo dicho.

El tercer subtest de cada forma pone en contacto al niño con un texto que presenta variados personajes y situaciones (dentro de una gran simplicidad y familiaridad de los contenidos). Las preguntas comprueban si el niño entendió ciertos hechos generales que no están dichos explícitamente en una sola frase, sino que corresponden al sentido general de lo narrado.

El cuarto subtest comprueba la comprensión de grupos de seis expresiones relacionadas. La base es una expresión un tanto compleja y abstracta. Una segunda expresión aclara en términos más familiares y concretos el sentido de la primera. Luego viene una tercera expresión que constituye un uso concreto de la primera. Las tres expresiones restantes constituyen alternativas para señalar el sentido del uso concreto de la primera expresión. Este ejercicio sirve para comprobar si los niños son capaces de entender el sentido de una expresión difícil con ayuda de una explicación”.¹⁰

Ambas formas cuentan con un total de 21 ítems para resolver, a los cuales se adjudicará el valor de 1 punto por respuesta correcta. Se suman todas las respuestas acertadas para obtener el puntaje bruto. La prueba muestra normas en percentiles,

¹⁰ Alliende, Felipe; Condemarín, Mabel y Milicia, Neva. **Pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva**; Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1991

Puntajes Z y Puntajes T. Se tomará para la prueba los percentiles arrojados por el puntaje bruto.¹¹

- Percentil de 10 a 30: Aún no lograda
- de 40 a 60: Medianamente logrado
- de 70 a 100: Logrado

4.3.3. Descripción de niveles e indicadores

La aplicación de esta sistematización es la que nos permite conocer el nivel de realización de la lectura, a fin de reorientar nuestras acciones en el aula o en cualquier otro espacio público cuando se trate de comunidades más amplias.

♣ **Literalidad**

Decodifica los signos escritos de la palabra convirtiendo lo visual en sonoro y viceversa. Recoge formas y contenidos explícitos del texto.

- Transposición de los contenidos del texto al plano mental del lector.
- Captación del significado de palabras, oraciones y cláusulas.
- Identificación de detalles.
- Precisión de espacio y tiempo.
- Secuenciación de sucesos.

♣ **Retención**

Capacidad de captar y aprender los contenidos del texto.

- Reproducción de situaciones.
- Recuerdo de pasajes y detalles.
- Fijación de los aspectos fundamentales del texto.
- Acopio de datos específicos.

♣ **Organización**

Ordena los elementos y vinculaciones que se dan en el texto.

- Captación y establecimiento de relaciones.
- Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos.
- Captación de la idea principal del texto.
- Identificación de personajes principales y secundarios.
- Resumen y generalización.

¹¹ Alliende, Felipe; Condemarín, Mabel y Milicia, Neva. **Pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva**; Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1991

♣ **Inferencia**

Descubre aspectos implícitos en el texto.

- Complementación de detalles que no aparecen en el texto.
- Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir.

♣ **Interpretación**

Reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto.

- Formulación de una opinión.
- Deducción de conclusiones.
- Extracción del mensaje conceptual de un texto.

4.4. Variables de estudio

4.4.1. Variable independiente

“**Escucha de cuentos**”: La escucha de cuentos es un proceso de interpretación activo y complejo, en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella.

“**Escucha**”: Percepción de sonidos de manera voluntaria y atenta.

“**Cuentos**”: Narración breve de sucesos ficticios o de carácter fantástico, hecho con fines didácticos o de recreación.

4.4.2. Variable dependiente

“**Comprensión lectora**”: es el proceso mediante el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y luego saca conclusiones personales. Estas conclusiones, información significativa, al ser asimiladas y almacenadas por el lector, enriquecen su conocimiento

“**Lectura**”: pasar la vista por lo impreso o escrito entendiendo los signos. Comprender o interpretar un signo o una percepción.

“**Comprensión**”: es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

4.4.3. Nexo

“Mejoraría”: mejorar es el proceso de perfeccionar algo, hacerlo pasar de un buen estado a otro mejor. “Mejoraría” nos indica que ese proceso se encuentra en potencia para ser cumplimentado

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. Antecedentes de la escucha de cuentos

Para comenzar la recopilación de la información requerida, primeramente se entregaron a los alumnos de tercer año “A” y “B” un cuestionario, para indagar los antecedentes y los acercamientos con la escucha de cuentos que han tenido con anterioridad.

En dicho cuestionario se apuntó a los recuerdos que poseen los niños de los cuentos que les han leído, al recuerdo de quienes eran los narradores, sus gustos y preferencias, para poder inferir si los niños tenían hábitos de escuchar cuentos.

El mismo se respondía dentro de tres opciones, según la evocación, en “muchos recuerdos”, “pocos recuerdos” y “ningún recuerdo”.

Para el análisis de datos que se consideraron necesarios para la investigación y como diagnóstico de la situación en la cual se realizó el estudio se volcaron en gráficos de torta, la información pertinente a los hábitos de escucha de cuentos de los niños, obtenida de los datos por ellos suministrados en las encuestas. Dicha información fue recopilada en los dos grupos, o sea tanto en el grupo control como en el experimental.

Luego del análisis de los resultados arrojados en las encuestas, se pudo establecer, que los porcentajes de los alumnos que poseían recuerdos de su infancia en relación a la escucha de cuentos, era relativamente parejo, arrojando un valor ligeramente más alto de recuerdos el grupo control.

(VER GRÁFICO I y II)

RECUERDOS DE CUENTOS ESCUCHADOS GRUPO CONTROL

DETALLE	Muchos recuerdos	Pocos recuerdos	Ningún recuerdo
RECUERDOS DE CUENTOS	16	10	6
NOMBRES DE ELLOS	14	8	2
PERSONAS QUE SE LOS LEÍAN:			4
ABUELOS	2		
PADRES	8	2	
MAESTROS	4	10	
OTROS	2		
LUGAR DONDE LOS ESCUCHABAN:			4
CASA	9	10	
ESCUELA	5	4	
OTROS			
IMÁGENES EN LA MEMORIA DE ESOS MOMENTOS	12	9	11
PERSONAJES QUE MÁS LES GUSTABA			
HÉROES Y VILLANOS	10		
BRUJAS Y PRINCESAS	8		
PERSONAS			
ANIMALES	10		
NINGUNO		4	2

(VER GRÁFICO I)

RECUERDOS DE CUENTOS ESCUCHADOS GRUPO EXPERIMENTAL

DETALLE	Muchos recuerdos	Pocos recuerdos	Ningún recuerdo
RECUERDOS DE CUENTOS	14	10	8
NOMBRES DE ELLOS	10		22
PERSONAS QUE SE LOS LEÍAN:			2
ABUELOS	2	2	
PADRES	11	5	
MAESTROS	5	2	
OTROS	2	1	
LUGAR DONDE LOS ESCUCHABAN:	6	2	4
CASA	8	10	
ESCUELA		2	
OTROS			
IMÁGENES EN LA MEMORIA DE ESOS MOMENTOS	10	9	13
PERSONAJES QUE MÁS LES GUSTABA			
HÉROES Y VILLANOS	9		
BRUJAS Y PRINCESAS	15		
PERSONAS			
ANIMALES	7		
NINGUNO			1

(VER GRÁFICO II)

GRÁFICO I

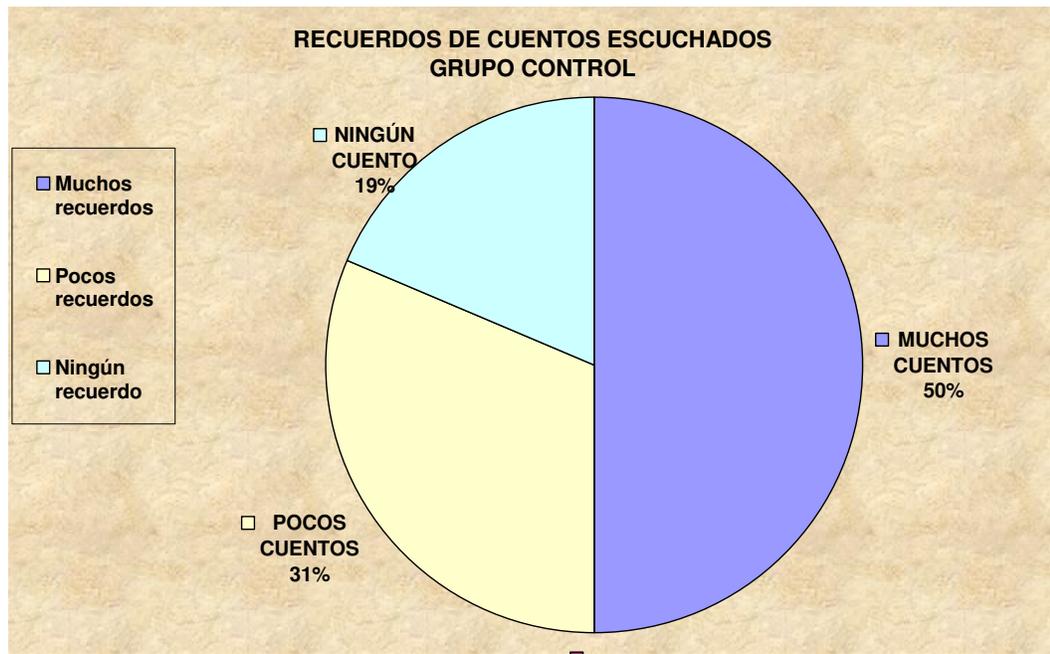
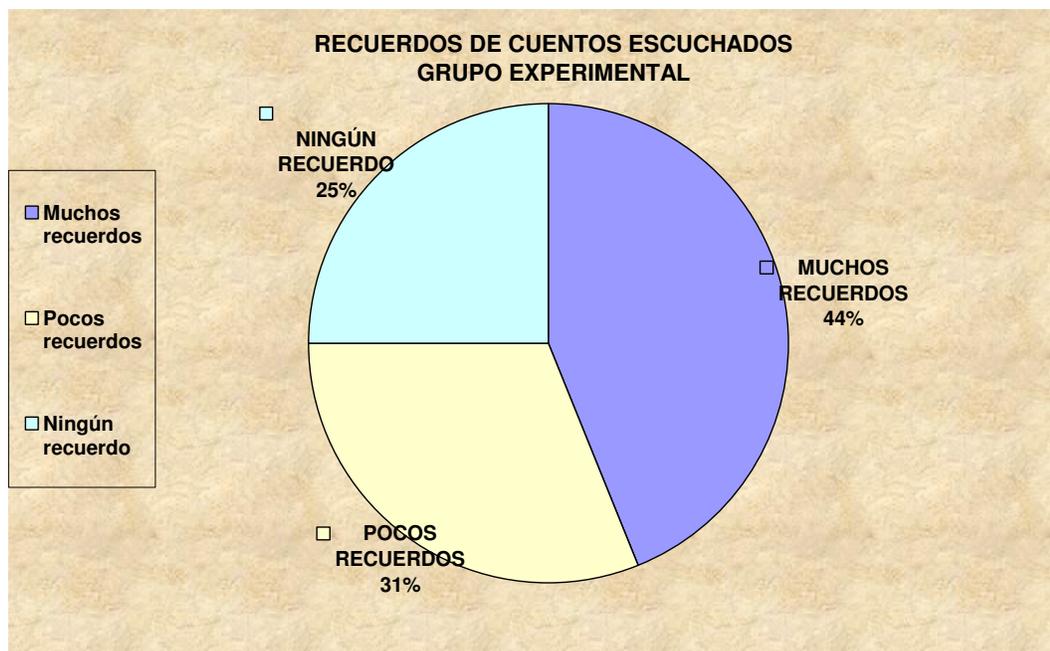


GRÁFICO II



Luego de la encuesta realizada a los alumnos de tercer año "A" y tercer año "B", podemos establecer que si bien no llega a ser la mayoría, un porcentaje importante de los niños, tuvieron acercamientos con la escucha de cuentos. En el grupo control, la mitad de los niños tenían muchos recuerdos de esos momentos, y un bajo porcentaje de los niños no tenían recuerdos.

En relación al grupo experimental, si bien el porcentaje era menor de los niños que tenían muchos recuerdos, también es satisfactorio, ya que en general el 75 % de los niños poseían recuerdos de situaciones en las cuales les leían o contaban cuentos.

Al efectuarse el análisis de la experiencia de escucha de cuentos en niños, tanto en el grupo experimental como en el grupo control se ha podido apreciar la no existencia de grandes diferencias en ambos grupos.

A raíz de este resultado se ha llegado a plantear algunas apreciaciones que puedan explicar tales resultados.

El sistema escolar constituye un reflejo del proyecto de sociedad que tiene un país y de las características socioculturales del mismo y uno de los reflejos que se da debido a la falta de una verdadera política nacional en el fomento de la lectura (ya que simplemente se les obliga a los alumnos leer textos escolares), es encontrar estos resultados que contradicen a la investigación.

Otra apreciación que consideramos aunque no es una variable de estudio, es la variable Ambiente de lectura en el hogar ya que creemos que es un factor importante y predictor de la actitud y de la habilidad para leer (Wigfield y Asher, 1984), Thorndike (1973) (citados por Morles, 1999) concluye en que los dos factores que correlacionan más alto con la comprensión en la lectura de los sujetos, son los recursos de lectura existentes en el hogar y la condición socioeconómica de la familia. Creemos que el hogar y la comunidad determinan el nivel de estimulación lingüística, así como los sentimientos de autoestima y seguridad.

Dentro de esta variable se puede observar factores que influyen como:

✓ **Las imágenes parentales**

La actitud de los padres frente a la lectura, es un elemento básico de contribución a fomentar actitudes positivas frente a la lectura, los modelos de imitación de las conductas lectoras, los sistemas de premio o desaprobación por los logros obtenidos también son de recurso del hogar. Los niños con mayor disposición a favor de la lectura son los que provienen de hogares en que los padres les leen cuentos, comentan con ellos noticias periodísticas. Son aquellos que ven a los adultos leyendo en variedad de situaciones; recorren librerías, hojean allí libros y revistas; comentan noticias periodísticas leídas; ven a sus padres consultar bibliografía cuando ellos les

formulan alguna pregunta; tienen un lugar con libros donde leer tranquilos (Chall, Jacobs y Balwin – 1990; citados por Cabrera, Flor - 1994)

✓ **La participación de los padres**

Yanac en su investigación concluye que a mayor participación de los padres en actividades relacionadas con la educación de sus hijos (dentro del hogar y en el colegio) es mayor el rendimiento en su capacidad lectora. Las relaciones lectoras padres e hijos, la transferencia positiva o la interferencia que pueden ocasionar las actitudes y conductas lectoras de los padres, las experiencias lingüísticas dentro de las familias son relevantes para el aprendizaje lector (Chall, Jacobs y Balwin 1990; citados por Cabrera, Flor - 1994)

✓ **El factor económico de las familias**

Uno de los factores que genera la escasez de modelos adecuados y un bajo rendimiento del alumno es el factor económico de las familias. La falta de ingresos económicos propicia la búsqueda de trabajo por ambos padres tanto en sectores socioeconómicos medio y bajo. Los niños pertenecientes al nivel socioeconómico medio de padres profesionales y carecen de la supervisión de ellos, suelen quedarse en cuidados familiares quienes consienten a los niños tener acceso a la televisión, play station, computadoras, actividades extracurriculares. Los niños pertenecientes al nivel socioeconómico bajo de padres trabajadores, el padre con un trabajo más formal y la madre con un trabajo en casa (negocio) supervisando de manera ligera la realización de las tareas, (muchos de ellos realizan tareas en el negocio de las madres, otros en casa en compañía de los demás hermanos) ocupando su tiempo libre a la televisión, play station, computadoras, o a los juegos con amigos. Es así que vemos en nuestra sociedad la poca relevancia que se da a la educación y más aún al hábito de la lectura. Padres que mayormente se encuentran todo el día fuera de casa y el poco tiempo que se dedican a sus hijos no les permiten presentar modelos adecuados hacia el hábito de leer, niños que durante sus ratos libres o vacaciones se dedican a actividades lúdicas, niños que están horas tras horas frente a un monitor buscando poca información educativa, tanto en los dos niveles socioeconómicos, si en casa y aún en el colegio las estrategias metodológicas de enseñanza hacia la lectura no se dan y si nuestro sistema escolar y el gobierno no manifiestan un cambio de actitud el hábito de leer disminuirá. Por otro lado al efectuarse el análisis del nivel de comprensión de la lectura en niños de nivel socioeconómico medio y bajo teniendo en cuenta la variable sexo se ha podido apreciar la no existencia de dichas diferencias en niños y niñas, resultado que contradice a los estudios que consideran que el sexo del lector afecta de alguna medida en el nivel de comprensión de la lectura a favor de las niñas que obtienen más altos niveles de comprensión en sus lecturas que los varones

(Dysdra y Tinney 1969; y Morles 1994). Gibson y Levin afirman que el resultado de superioridad de las niñas en las primeras etapas es aparentemente el producto de factores culturales más que genéticos o maduracional a las maneras diferentes en que los varones y las mujeres son criados. Sin embargo, cuando se trata de implementar programas de desarrollo de la lectura según las necesidades de los niños, la discusión de las diferencias de sexo en el aprendizaje de la lectura parece poco relevante

5.2. Diagnóstico del nivel sobre la comprensión lectora de ambos grupos

Se procedió a la evaluación de la Comprensión lectora en los dos grupos para explorar los niveles de la misma en ambos grupos, antes de la implementación del Taller de cuentos al grupo experimental, con la toma de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Forma "A" para tercer nivel, en los dos grupos, tanto en el grupo control, 3º año "A", como en el grupo experimental, 3º año "B".

El diagnóstico se realizó para poder comparar los resultados luego de la implementación del "Taller de escucha de cuentos", con el conocimiento que el punto de partida sobre el cual se trabajó, era de un nivel similar en los dos grupos, y por lo tanto las conclusiones fuesen realmente válidas.

El resultado en la comparación de los resultados de los percentiles de las pruebas tomadas tanto en el grupo experimental como en el grupo control, fueron parejos, por lo cual se parte de bases similares para realizar la valoración de ambos grupos.

PUNTAJES BRUTOS Y PERCENTILES

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA "FORMA A"

GRUPO CONTROL		
Nº	PJES BRUTOS	PERCENTILES
1	19	80
2	13	30
3	21	100
4	4	10
5	20	90
6	18	70
7	14	30
8	21	100
9	7	10
10	14	30
11	15	40
12	21	100
13	14	30
14	17	60
15	16	50
16	18	70
17	16	50
18	14	30
19	19	80
20	17	60
21	12	20
22	16	50
23	14	30
24	14	30
25	19	80
26	17	60
27	17	60
28	14	30
29	15	40
30	16	50
31	11	20
32	18	70
	501	1660

GRUPO EXPERIMENTAL		
Nº	PJES BRUTOS	PERCENTILES
1	15	40
2	14	30
3	8	10
4	8	10
5	11	20
6	12	20
7	17	60
8	18	70
9	13	30
10	16	50
11	16	50
12	21	100
13	13	30
14	21	100
15	12	20
16	14	30
17	13	30
18	21	100
19	13	30
20	19	80
21	13	30
22	20	90
23	17	60
24	21	100
25	16	50
26	19	80
27	18	70
28	16	50
29	21	100
30	18	70
31	15	40
32	10	10
	499	1660

5.3. Resultados de la toma de P.C.L. Forma “B” en el grupo control y grupo experimental.

Se desarrolla en el grupo experimental el “Taller de escucha de cuentos”, con una duración de ocho encuentros.

Luego del desarrollo del taller, se realiza la toma de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Forma “B”, en ambos grupos, arrojando una mejora en la comprensión lectora en el grupo en el cual fue implementado el taller.

(VER GRÁFICO III y IV)

5.4. Comparación luego de la implementación del Taller en la toma de P.C.L. Forma “B” en el grupo experimental

AÑO.....Tercero

SECCIÓN....C.....
EXPERIMENTAL

TEST FORMA A

TEST FORMA B

N° de Orden	7 6 5 3				total bruto	PERCEN TILES	7 7 4 3				total bruto	PERCEN TILES	DIFERENCIAS
	1	2	3	4			1	2	3	4			
A	7	2	2	8	15	40	7	7	4	3	21	100	60
B	6	5	2	1	14	30	5	7	4	3	19	80	50
C	4	0	2	2	8	10	5	5	3	3	16	50	40
D	2	3	2	1	8	10	5	2	2	2	11	20	10
E	4	0	4	3	11	20	7	7	4	3	21	100	80
F	4	2	4	2	12	20	3	7	2	2	14	40	20
G	6	6	3	2	17	60	7	7	4	3	20	90	30
H	6	6	3	3	18	70	7	7	4	3	21	100	30
I	5	2	4	2	13	30	4	6	1	3	14	30	0
J	6	6	3	1	16	50	5	5	4	3	17	40	-10
K	6	6	3	1	16	50	5	5	4	3	17	60	60
L	7	6	5	3	21	100	7	7	4	1	19	80	-20
M	5	2	3	3	13	30	5	5	3	3	16	50	30
N	7	6	5	3	21	100	7	7	4	3	21	100	0
O	6	5	1	0	12	20	5	5	4	2	16	50	30
P	4	5	3	2	14	30	6	7	4	2	19	80	50
Q	4	4	3	2	13	30	5	6	2	2	15	40	10
R	7	6	5	3	21	100	7	7	4	3	21	100	0
S	4	2	4	3	13	30	6	7	4	3	20	90	60
T	6	6	4	3	19	80	4	7	4	1	16	50	-30
U	6	4	0	3	13	30	4	7	4	2	18	80	50
V	7	6	4	2	20	90	7	7	4	2	20	90	0
W	6	6	3	2	17	60	6	6	2	1	15	40	-20
X	7	6	5	3	21	100	6	7	4	3	20	90	-10
Y	5	5	4	2	16	50	6	5	2	3	16	50	0
Z	7	5	5	2	19	80	7	6	4	3	20	90	10
A´	6	6	4	2	18	70	7	7	4	2	20	100	30
B´	6	5	4	1	16	50	7	5	4	3	19	80	30
C´	7	6	5	3	21	100	7	7	3	2	19	80	-20
D´	7	6	3	2	18	70	7	7	4	3	21	100	30
E´	6	5	3	1	15	40	7	7	3	3	20	90	10
F´	4	4	0	2	10	10	4	6	2	0	12	20	10
TOT	180	144	105	73	499	1660	187	200	109	78	574	2260	620
PR OM	5,6	4,5	3,3	2,3	15,6	51,88	5,8	6,3	3,4	2,4	17,9	70,63	19

Comparación toma de P.C.L. Forma "B" en el grupo CONTROL

AÑO.....

Tercero "B"

N° de Orden	7 6 5 3				total bruto	Percentiles	7 7 4 3				total bruto	Percentiles	DIFERENCIA
	1	2	3	4			1	2	3	4			
A	7	5	4	3	19	80	7	7	4	2	20	90	10
B	6	3	3	1	13	30	7	5	2	2	16	50	20
C	7	6	5	3	21	100	7	7	4	3	21	100	0
D	1	1	0	2	4	10	3	2	0	0	5	10	0
E	7	6	5	2	20	90	7	7	2	0	16	50	-40
F	7	6	3	2	18	70	7	6	3	0	16	50	-20
G	5	4	3	2	14	30	7	4	3	0	14	30	0
H	7	6	5	3	21	100	7	7	4	3	21	100	0
I	5	2	0	0	7	10	3	2	0	0	5	10	0
J	7	4	3	0	14	30	7	5	3	2	17	60	30
K	5	4	4	2	15	40	7	5	2	2	16	50	10
L	7	6	5	3	21	100	7	6	4	2	19	80	-20
M	5	5	3	1	14	30	6	5	3	1	16	50	30
N	6	5	4	2	17	60	7	6	4	1	18	70	10
O	5	5	4	2	16	50	7	7	3	0	17	60	10
P	7	6	5	0	18	70	6	6	4	3	19	80	10
Q	5	5	5	1	16	50	5	5	4	1	15	40	-10
R	6	4	2	2	14	30	7	4	3	0	14	30	0
S	6	6	4	3	19	80	6	6	4	3	19	80	0
T	8	5	3	1	17	60	6	5	3	3	17	60	0
U	5	5	2	0	12	20	7	0	4	0	11	20	0
V	5	5	4	2	16	50	6	4	4	3	17	60	10
W	6	3	3	2	14	30	6	3	1	0	10	10	-20
X	6	5	3	0	14	30	5	4	3	2	14	30	0
Y	7	5	5	2	19	80	7	7	4	3	21	100	20
Z	6	6	5	0	17	60	7	6	3	0	16	50	-10
A'	6	5	4	2	17	60	7	5	4	2	18	70	10
B'	5	3	3	3	14	30	7	7	2	0	16	50	20
C'	6	6	3	0	15	40	6	6	4	3	19	80	40
D'	6	5	3	2	16	50	5	5	4	1	15	40	10
E'	5	4	2	0	11	20	5	5	2	0	12	20	0
F'	7	5	4	2	18	70	6	5	4	2	17	60	-10
T	189	151	111	50	501	1660	200	164	98	44	507	1740	110
PR	5,9	4,7	3,5	1,6	15,7	51,88	6,3	5,1	3,1	1,4	15,8	54,38	3,44

GRÁFICO III

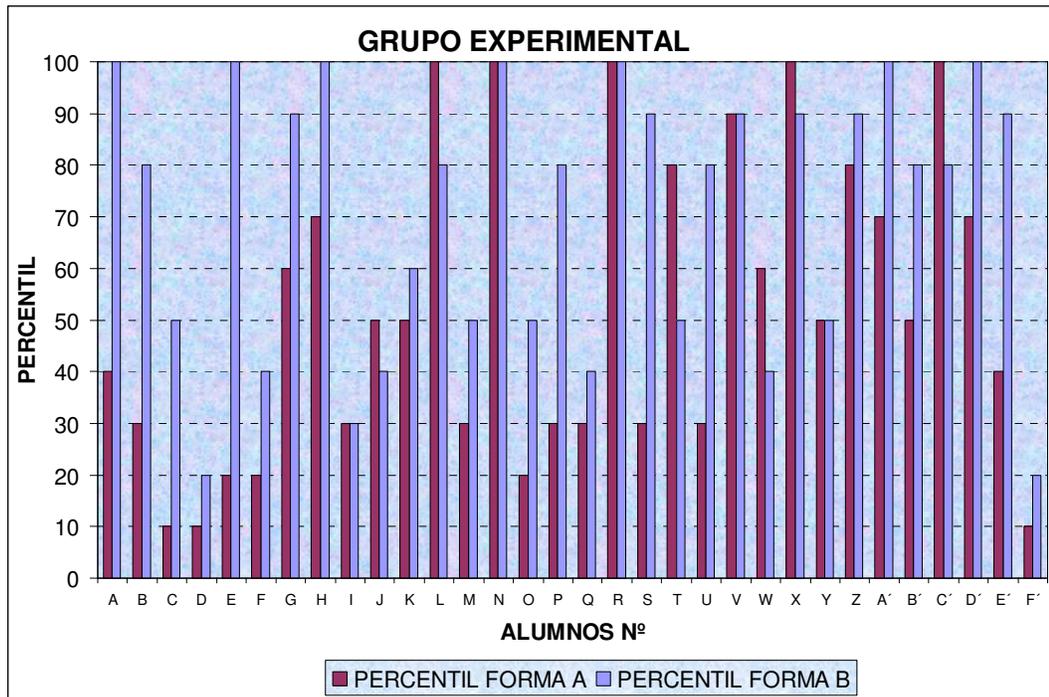


GRÁFICO IV

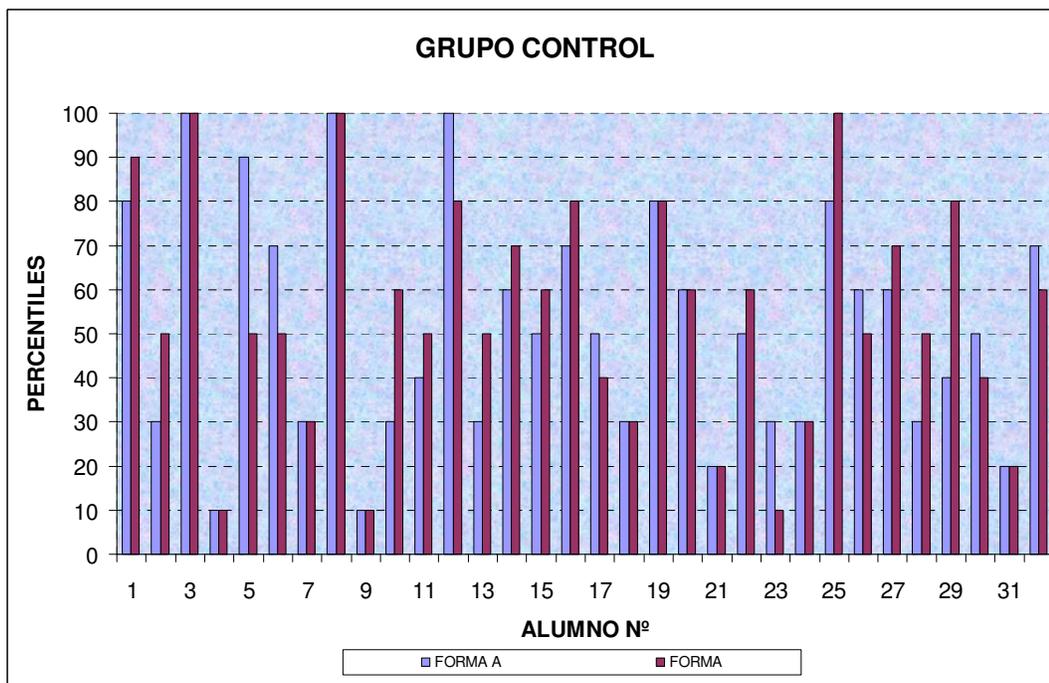


GRÁFICO V

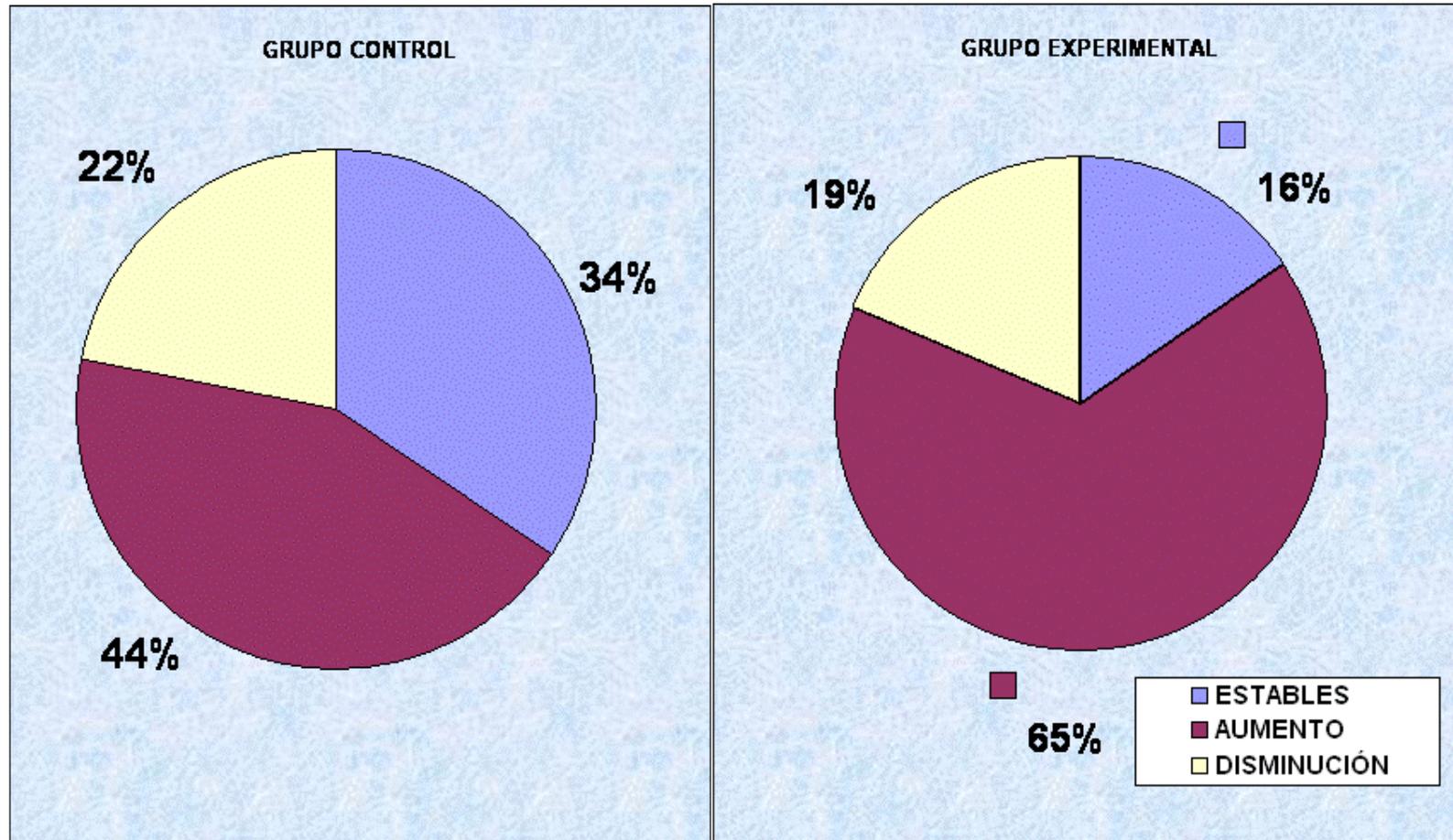


GRÁFICO VI



GRÁFICO VII Y VIII

GRUPO	ESTABLES	AUMENTO	DISMINUCIÓN
GRUPO CONTROL	11	14	7
GRUPO EXPERIMENTAL	5	21	6



De igual forma, al efectuarse el análisis de los efectos de la aplicación del TALLER DE ESCUCHA DE CUENTOS sobre la comprensión de lectura en niños de tercer año se observa la existencia de diferencias significativas, es decir que los efectos producidos por el Taller de Escucha de Cuentos ha permitido desarrollar el nivel de comprensión de lectura posibilitando con ello un mejor desempeño después de la aplicación.

Cabe resaltar que en los subtest 1, 3 y 4 (cuadros comparativos) no hay grandes diferencias entre el grupo experimental y grupo control pero se observa que el incremento promedio del grupo experimental en el subtest N° 2 es significativamente mayor al del grupo control. El no logro del rendimiento esperado en el grupo experimental estaría asociado al factor: estrategias metodológicas, quizás también debido al poco tiempo de aplicación del taller, lo que tendrá que reestructurarse procurando continuar con la estimulación de una forma más continua y aplicada en todas las horas de enseñanza educativa.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES
Y
PROPUESTAS SUPERADORAS

6.1. Conclusiones

Sin duda uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora. Así el interés por la comprensión lectora sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, sobre todo en la década de los años 60 y 70 en que algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión por ende, sería automática.

Recién desde hace treinta años, aproximadamente, comenzó a ser abordado el aspecto placentero de la lectura, vinculado con las emociones, con la transformación interna del lector y con la transacción que supone el acto de leer, mediante el cual se construye, a través de una interacción dinámica, el sentido del texto. Otro aspecto valioso del placer es el vinculado con la posibilidad de identificación del lector con los personajes, a través de la cual, el lector encuentra en sí mismo un espacio, donde jugar y dramatizar sus sentimientos y emociones. Esta forma de “simpatía”, de ponerse en el lugar del otro, apunta también a la posibilidad de verse a sí mismo en los demás y es, en este punto, donde la lectura empieza a “servir” en el campo social, porque identificarse con los personajes, brinda una apertura para comenzar a ensayar sentimientos de solidaridad, al descubrirse en los otros. Descubrir a los demás y comprender las cosas que les pasan, es una parte del tejido social, que bien puede ser experimentada en los niños a partir de la lectura como gesto de acercamiento a otras personas, a otras vidas.

Según las investigaciones y la observación directa, se sabe que si un niño ha sido estimulado desde el año hasta los doce o trece años, cabe la posibilidad de que en algún momento, aunque quizás no inmediato, sea un buen lector. Por el contrario, si durante ese período no ha habido estimulación, quedan pocas esperanzas de que alguna vez lo sea. Lo que nos señalan esos parámetros es que la estimulación debe comenzar lo más temprano posible y extenderse hasta los primeros años del nivel primario.

No es difícil observar la fascinación que provoca en los niños (y también en los adultos) escuchar a alguien narrar o leer un cuento. Aspectos que resultan enigmáticos se tejen alrededor de esas narraciones. El relato evoca, provoca en cada uno lo extraño, lo fascinante, lo diferente; y es interpretado por cada “escuchante” de modo singular. En la escuela, parecería haber poca cabida para la interpretación de cada lector, por lo que se pierde un espacio valioso: el del trabajo con la escucha, la

recepción singular y la construcción de múltiples sentidos posibles (no de uno, sino de tantos como “escuchantes” hay).

Compartir la escucha y la lectura de obras con otros les permite beneficiarse de los intercambios y promueve la construcción de estrategias que les van a ser significativas a lo largo de toda su vida. Los espacios de intercambio posterior a la lectura hacen posible profundizar en la comprensión del texto y avanzar individual y cooperativamente en la apropiación de sentidos compartidos.

A través de la presente investigación, pudimos comprobar la hipótesis planteada, mediante la cual se pueden describir los efectos positivos, marcando una diferencia significativa en el desarrollo de la Comprensión lectora, en los niños de tercer año, luego de la implementación de un Taller de cuentos, durante el cual se trabajó la escucha como parte primordial, estimulando la imaginación, la memoria, la anticipación, la expectativa, como partes fundamentales en este proceso de comprensión.

El grupo de alumnos en el cual se desarrolló el Taller, mejoraron su capacidad de atención hacia lo leído, pudieron realizar inferencias, deducciones, y de esta manera encaminarse a una mejor comprensión tanto en el área de la lectura como en la oralidad trabajada desde el taller.

6.2. Propuestas

Enumero algunas estrategias que a medida que se fue realizando la investigación con el Taller correspondiente, a través de la observación objetiva, creo necesario tener en consideración para la enseñanza y aprendizaje del alumno logrando así un mejor desarrollo integral del él y de la sociedad.

Estas recomendaciones están dirigidas a instituciones inmersas en la educación, a profesores, padres de familia, y toda persona que esté interesada en buscar su desarrollo y del otro. Si bien en el nuevo marco de los Documentos Curriculares, se da valor a la narrativa de cuentos, es necesario reflotar y tomar conciencia por parte de los docentes, la importancia que su aporte nos brinda para la apertura de los niños al mundo y a su imaginación, la cual le será beneficiosa en todos los ámbitos de su vida. Es la puerta de entrada a la educación y al progreso de toda persona, por lo tanto a la mejora de la sociedad.

Concientizar desde la escuela, a la población, padres, docentes, adultos en general, mediante programas de prevención primaria, en los cuales se informe la necesidad e importancia de la lectura como factor de cultura y de progreso.

- 1) Capacitar a docentes para el desarrollo de estrategias lectoras por las cuales los alumnos logren conocimientos y destrezas que les permitan desenvolverse independientemente.
 - ♣ Es necesario buscar por parte del docente, a través de actividades y estrategias bajo la apariencia de juegos para crear la necesidad de la lectura que coayuden al proceso comprensivo de los textos cuando se realizan actividades de comprensión lectora y de producción escrita y no solamente ofrecer al alumno una serie de preguntas que aparecen al final del texto de mayor o menor extensión.
 - ♣ Ayudarlos a formular un propósito para la lectura.
 - ♣ Tener en cuenta al momento de la enseñanza y el aprendizaje el nivel de experiencias de los alumnos, pues de acuerdo al grado de experiencias facilitará o limitará su comprensión.

- ♣ Las actividades de expresión escrita, que también posean un carácter vivencial lúdico y recreativo que complementen otras actividades más rigurosas y es de gran importancia el invitarlos a compartir con sus compañeros sus producciones. Estimularlos a mostrar y comentar sus ideas.
- ♣ El docente debe tener en cuenta en la utilización de los materiales bibliográficos diferentes tipos de legibilidad, de acuerdo al grupo. Físico, lingüístico, psicológico, conceptual y estructural.
- ♣ Un aspecto importante para favorecer la cultura de nuestros alumnos es considerar la adquisición de material de lectura, pues considero que esta lejanía se debe también a los altos costos que tienen los libros escolares, las revistas de buena calidad de información y la gran recepción y adquisición a textos de poco contenido educativo, ya que los alumnos desarrollan sus habilidades de comprensión lectora en la medida que interactúan con los textos.

2) La creación de talleres para padres, abuelos y adultos en general, donde se trabajen diferentes aspectos y concientizar a los padres y adultos de la familia de que en ellos está la primera responsabilidad de motivar el gusto por la lectura a los niños desde pequeños lo que redundará en un mejor desempeño en sus procesos de aprendizajes. Desde las lecturas de imágenes, pasando por la lectura de paratextos, diarios, historietas, libros, etc. La incorporación de la familia en el proceso educativo como factor esencial para el éxito en el aprendizaje escolar, y no solo en alumno en forma individual.

- ♣ La conversación parece ser el mejor vehículo para aprender a leer, pensar y a entender. Los padres deben incentivar a que el niño exprese sus emociones, sentimientos, opiniones y escucharlos. Plantearles temas de conversación y discusión.
- ♣ La mejor manera en que los padres pueden ayudar a sus hijos a ser mejores lectores es leyéndoles desde muy pequeños. Los niños se benefician cuando se les lee en voz alta, cuando discuten los cuentos, aprenden a identificar letras y palabras y a hablar sobre el significado de las palabras.

- ♣ Los modelos que los adultos les brinden desde pequeños hacia la lectura es muy importante ya que estimula a repetir la conducta de los mayores.

Considero pertinente algunas claves para tener en cuenta a la hora de zambullir a los niños al mundo de los libros

- **Aprovechar las vacaciones.** Es un momento en el que la lectura se separa de la imagen escolar que tiene durante el año.
- **Buscar libros vinculados con los intereses de los chicos.** Llevarlos a la librería y dejarlos elegir solos lo que les gusta. Nunca obligarlos a leer o a terminar un libro si no quieren.
- **Tener un lugar para los libros.** Crear en la casa un espacio para que el chico tenga su biblioteca propia, según sus gustos.
- **Pensar que los tiempos cambian.** Los libros que gustaron a los padres no son necesariamente los que van a gustar a sus hijos.
- **Compartir la lectura.** Desde pequeños, leerles antes de dormir en voz alta y en el aula.
- **Tener aliados.** Más que los consejos de los padres, las sugerencias de gente de edad cercana a la de los chicos (como hermanos mayores o primos) pueden ser persuasivas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Allende, Felipe; Condemarín, Mabel y Milicia, Neva, **Pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva**; Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1991.
- Caron, Bettina, **Niños promotores de Lectura**; Buenos Aires – México, Ediciones Novedades Educativas, 2005.
- Cintia Quispe Villacorta. **Influencia de la asistencia a la biblioteca en la comprensión lectora de niños de 7 a 8 años de edad**; Biblio., Año 5. Nº 17, Enero-Marzo 2004
- Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra, **Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación**; Chile. Editorial Andrés Bello, 2002
- González, Silvia e Ize de Marengo, Liliana, **Escuchar, hablar, leer y escribir en la E.G.B.**; Buenos Aires. Editorial Paidós, 2002
- Jiménez Córdova, Isabel. **Monografía. Estrategias y técnicas de comprensión lectora** ; www.monografias.com
- María Di Scala –Marcela Pereira. **Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente**. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Cátedra de Psicopedagogía Clínica
- Narración Oral. Entrevista a Ana Padovani. www.gacemail.com.ar/ .

.....

Firma del Autor

.....

Aclaración

.....

ANEXO

ANEXO I

Prueba de Complejidad Lingüística

Administración

Tercer Nivel de Lectura: Forma A

El tercer nivel de Lectura, Forma A, comprueba el dominio de la comprensión de párrafos a nivel de textos simples. Consta de 4 subtest divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
III – A – (1)	Los colmillos...
III – A – (2)	José, Tomás y Francisco
III – A – (3)	Un paseo a la playa
III – A – (4)	Estar satisfecho.

Los subtest tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtest deben ser leídas en silencio por los niños. El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que deben releer la lectura si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

Subtest III – A – (1). "Los colmillos..."

Abran el cuadernillo en la página No. 5 . Lean en silencio el texto y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Subtest III – A – (2). " José, Tomás y Francisco "

Den vuelta a la página No. 6 (mostrar). Lean en silencio el fragmento de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest III – A – (3). "Un paseo a la playa"

Den vuelta a la página No. 8 (mostrar). Lean en silencio el texto y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest III – A – (4). "Estar satisfecho"

Den vuelta a la página No. 10 (mostrar). Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Tercer Nivel de Lectura: Forma B

El tercer nivel de Lectura, Forma B, comprueba el dominio de la comprensión de párrafos a nivel de textos simples. Consta de 4 subtest divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
III – B – (1)	La Pieza
III – B – (2)	Noticias Deportivas
III – B – (3)	Problemas con el aire
III – B – (4)	Estar satisfecho.

Los subtest tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtest deben ser leídas en silencio por los niños. El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que deben releer la lectura si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

Subtest III – B – (1). "La Pieza"

Abran el cuadernillo en la página No. 4 (mostrar). Lean en silencio el texto y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest III – B – (2). " Noticias Deportivas "

Den vuelta a la página No. 6 (mostrar). Lean en silencio el texto y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest III – B – (3). "Problemas en el aire"

Den vuelta a la página No. 8 (mostrar). Lean en silencio el texto y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest III – B – (4). "Estar satisfecho"

Den vuelta a la página No. 10 (mostrar). Lean en silencio el texto y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Calificación

Para la calificación se asigna a cada respuesta acertada un punto. Se suman todos las respuestas acertadas para obtener el puntaje bruto. La prueba muestra normas en percentiles a los cuales se transforma para la comparación.

ANÉCDOTAS

ANEXO II

ANÉCDOTAS E INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Encuesta grupal a los niños

Cuando se realizó la encuesta sobre los cuentos leído y recordados, se obtuvieron varias anécdotas en relación a la forma en que ellos los recordaban. Algunos no conocían los finales de cuentos tradicionales, otros ni siquiera los conocían Preguntando a los niños por el cuento que más les gustaba, no de los que acababan de escuchar, sino de todos aquellos que conocieran, pudimos recabar algunas informaciones notorias.

David nos dijo que a él y a su hermana les encantaban los de Gerónimo Stilton, mientras que Juan, nos dijo que a él le encantaban las Tortugas Ninja “porque eran mutantes” y además luchaban contra los malos. Antonio enmudeció, y es que ¿quién no pasa apuros cuando tienes ganas de decir algo, pero las palabras simplemente no te salen?

A Silvia su hermana Paola le cuenta Simbad el marino. Y le gusta porque, como a David, a Juan y a Antonio, “como a todos, nos interesan los tesoros, las aventuras y las sorpresas”. A ellos les importaba muy poco la diferencia entre un cuento, un relato, una historia, una novela o una película.

Lo interesante es que alguien que para ellos era significativo, le ponían voz e imágenes a ese instante antes de dejarse vencer por el sueño.

El docente como narrador

El cuento es un género universal. En la escuela se lo comprende y aborda desde perspectivas diferentes. Dado que el cuento es un texto literario es fruto de una invención. Siempre hay un niño que pregunta ¿Cómo se inventan las historias? Pregunta que merece una respuesta honesta. Es emocionante convertir un cuento en instrumento para la educación lingüística de los niños. Dice Gianni Rodari: “Es tan enriquecedor el uso del cuento, que una historia puede convertirse en teatro, en boceto para una función de marionetas, desarrollarse en forma de historieta, en un film de ser grabada....”

El uso del cuento en la tarea áulica permite evaluar competencias lectoras, tanto lingüísticas como de imágenes; el reconocimiento de subgéneros narrativos, distinguir el narrador del personaje; la reconstrucción en la lectura de un sentido no explícito; la imaginación de un registro léxico y de las diversas entonaciones de la oralidad. Al observar la importancia del uso del cuento, es necesario que el docente conozca su función de mediador con la Literatura y la incidencia de su labor en la formación de los futuros lectores. Que contribuya estando al corriente de las distintas metodologías y principios enfocados a la Literatura como fenómeno estético, generador de mundos imaginarios.

Siempre me gustó contar cuentos en el aula, así como usarlos de herramienta para asociar a mis materias. Hay muchas posibilidades de trabajar con ellos, pero lo más importante es que entusiasman y atrapan la atención de los alumnos, que no es poca cosa en la época que nos toca enseñar.

Siempre sostuve que mi afición por la lectura me la sembró mi papá, quien se sentaba cada noche a mi cama a llenarme de sueños e historias raras. Hoy, cada vez que cuento historias atractivas a mis alumnos siento que estoy honrando su amorosa afición por las buenas historias.

Cabrera, María Ester (Profesora de Lengua y Literatura)

Los padres como narradores

❖ “Contar un cuento a nuestro hijo es como poner en funcionamiento cientos de piezas de un precioso mecanismo. Somos incapaces de explicar cómo o por qué funciona pero nos maravilla su precisión y compás. Del mismo modo, la conexión que se establece entre un adulto que cuenta un cuento y un niño que lo escucha tiene algo de mágica, pero es difícil explicar cuál es el misterio de esa unión que se establece entre ambos.

Muchos de nosotros somos narradores en potencia y, sin embargo, nos limitamos a leer una y otra vez aquellos cuentos que conoce nuestro hijo, con un entusiasmo e interés que va decayendo por las dos partes.

Posiblemente esto ocurre porque nos faltan recursos, principalmente expresivos. Porque intuimos que hay algo que va más allá del relato, pero no sabemos qué es ni cómo presentárselo a ese niño que nos mira con la cabeza ladeada, agrandando los ojos y dibujando una inmensa sonrisa, dispuesto a convertirse en héroe, aventurero o mago y esperando que seamos nosotros los que le mostremos cómo hacerlo. Es difícil.” (Madre de Merlina).

❖ “La verdad es que no les he contado muchos cuentos a mis hijos. Cuando eran mas chicos pensaba que no entendían, que no tenía sentido. Recién cuando comenzaron jardín y empezaron a hablarme ellos de los cuentos que les contaba la seño, comencé a comprar algunos para leerles.

A veces me sorprendía porque eran cuentos que los nombres los conocía pero el final era diferente. Pero luego el apuro de todos los días porque se fueran a dormir temprano, me fue llevando a dejar de contarlos.

Considero que si les interesa ya pueden leerlos solos”. (Madre de Ignacio)

❖ “En muy pocas ocasiones les conté cuentos a mis hijos. Siempre vuelvo de trabajar cansada y la verdad es que ya les cuentan en el colegio. No me parecía muy importante” (Madre de Tomás)

❖ “Tengo 5 chicos y Maia es la tercera. A esa altura ya no tenía tiempo para hacerlo. Después de un tiempo cuando la mayor comenzó a leer ella mostraba las imágenes y los inventaba. Había cuentos en casa, pero para ellos”. (Madre de Luján)

Entrevista a Ana Padovani. CUENTACUENTOS:

'EN CADA UNO DE NOSOTROS HAY UN NARRADOR ESCONDIDO'

LA RIQUEZA DE UNA HISTORIA HUMILDE.

LAS HISTORIAS QUE MÁS LE GUSTA CONTAR SON LAS DE BRUJAS Y DE TERROR. "ES QUE EL MIEDO ES UN SENTIMIENTO MUY FUERTE QUE PUEDE AYUDARNOS A HUIR DEL PELIGRO O BIEN TRANSFORMAR NUESTRAS VIDAS EN UN INFIERNO", REFLEXIONA ANA PADOVANI, PSICÓLOGA, AUTORA, PROFESORA DE MÚSICA Y ACTRIZ ESPECIALIZADA EN NARRACIÓN ORAL.

-¿Cómo lo hace?

Tal vez la clave sea la manera de administrar los silencios. Los silencios crean amenazas, insinúan, preparan, prolongan el efecto de las palabras. No siempre es necesario un ambiente crepuscular: el miedo puede sobrevenir en lugares cotidianos o a través de insospechados héroes infantiles.

– ¿Qué es un narrador de cuentos?

Un personaje que aparece en la historia con el hombre. En realidad, todos lo somos, en cada uno de nosotros hay un narrador escondido que no siempre tiene la posibilidad de expresarse. El narrador recibe y transmite, pero su relato tiene un toque personal y así las historias van cambiando, haciéndose más trágicas o más cómicas, viviendo varias vidas. Recuerdo un congreso de narradores donde Gabriel García Márquez era uno de los invitados especiales.

– ¿Contó alguna historia?

Gabo contó una vieja historia que comienza en la carnicería de un pueblo donde alguien, entre los que esperan para ser atendidos, se pregunta, medio en broma medio en serio, qué pasaría si hubiera un incendio en el pueblo. El comentario es malinterpretado por un paseante curioso que comenta que escuchó que se estaba incendiando el pueblo. Al rato, todo el mundo huía desesperado ante la inminencia de la catástrofe imaginaria, incluso los clientes del carnicero y, por supuesto, el asombrado autor de la pregunta.

– ¿Cómo se le ocurrió ser narradora?

Siempre tuve habilidad para contar lo que veía. Desde muy chiquita, tenía 3 años, imitaba a mis vecinos: el zapatero italiano, el almacenero español, etcétera. Lo hacía en la intimidad, pero a medida que fui creciendo descubrí que también a la gente de afuera le divertía lo que hacía y comencé a hacerlo en cualquier parte, a veces en las propias narices del que imitaba. Entonces, mis tías, un poco preocupadas, me convencieron de que era mucho mejor dejar mi habilidad para la gente de la casa.

– ¿Cómo sigue la historia?

Iba a un colegio de monjas en Escobar, mi pueblo, y todos los años, cuando terminaba el curso, las hermanas organizaban un festival que incluía una obra de teatro. Eran unos melodramas increíbles, donde ocurrían cosas tristísimas y a mí siempre me daban un papel importante. Recuerdo un año en que me asignaron el personaje de una cieguita huérfana que iba por el mundo buscando a su mamá. El primero que me animó a ser narradora fue Augusto Fernández, mi maestro de teatro. Hice mi debut en una carpa que Eudeba había instalado en Miramar, durante un festival de teatro infantil: narraba historias acompañada con un laúd. Pero el espaldarazo definitivo me lo dio el actor italiano Marco Balioni durante una visita a Buenos Aires. No sólo a mí, sino también a otras buenas narradoras como Ana María Bovo, Elba Llorente, Juana La Rosa y Elba Marinanceli.

– ¿Cómo atrapa al público?

Con el público nunca se sabe, es totalmente imprevisible. Sobre todo, el adulto que puede poner cara de póquer y una no sabe qué está pensando. De todos modos, la experiencia dice que es fácil atraer al público infantil, el gran problema es lograr mantener su atención. Algo difícil, porque siempre hay que mostrarles algo nuevo, si no se aburren y lo expresan sin ningún problema. Los adolescentes son difíciles, de entrada toman distancia, pero cuando la propuesta les interesa se apasionan. Recuerdo una vez que me invitaron a un colegio inglés de chicas para una celebración de Halloween y les anuncié que contaría historias de brujas. Se miraron entre ellas y después una cuantas se levantaron; me corrió un frío por la espalda, ¿qué pasaba? Fueron hasta las ventanas y las cerraron. El salón quedó a oscuras. "¿No es mejor

así? Los cuentos de brujas necesitan oscuridad, se disfrutan mucho más con un poco de penumbra", explicaron, y se volvieron a sentar.

– ¿Podría narrarnos algo?

Final para un relato fantástico, un relato muy breve de I. A. Ireland, otro escritor inglés.
"– ¡Qué extraño! –dijo la muchacha, avanzando cautelosamente –. ¡Qué puerta más pesada! –La tocó, al hablar, y se cerró de pronto, con un golpe.

– ¡Dios mío! –dijo el hombre –. Me parece que no tiene picaporte del lado de adentro.
¡Nos has encerrado a los dos!

–A los dos no. A uno solo –dijo la muchacha.

Pasó a través de la puerta y desapareció".

Por Luis Aubele

Fuente: diario "La Nación"

www.lanacion.com.ar

PROYECTO TALLER

"ESCUECHA

EN COLORES"

ANEXO III

PROYECTO DEL TALLER

“No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua.

Porque el individuo se posee a si mismo, se conoce, expresando lo que lleva adentro, y esa expresión solo se cumple por medio del lenguaje. Hablar es comprender y comprenderse, es constituirse en sí mismo y construir el mundo”

Pedro Salinas

FUNDAMENTACIÓN

La formación de lectores comienza muy temprano, desde los primeros cuentos leídos a los pequeños en la cuna, y luego del hogar, la escuela es el lugar privilegiado para el desarrollo de estrategias tendientes a favorecer las habilidades lectoras, que les permiten a los chicos explorar mundos imaginarios y adquirir nuevos conocimientos.

Leer en la escuela para disfrutar y comprender es abrir a la creatividad, es instalar un espacio de intercambio, de comentario donde lo simple y cotidiano se transforma en valioso y sorprendente; es, entre otras cosas aproximar a los niños a un mundo que abre interrogantes, despierta la reflexión y el análisis de aquellas situaciones que suelen pasar inadvertidas.

Rescatar y proyectar la lectura desde el ámbito escolar despierta en los niños el gusto y el placer por la lectura. Al mismo tiempo, provoca que se sientan actores de la cultura en la que se hallan inmersos, además le brinda oportunidades comunicativas en un contexto propicio con el propósito de que desarrollen habilidades lingüísticas, permitiéndoles compartir experiencias y reflexiones en el espacio cotidiano de la vida escolar. Por otra parte, los ayuda a establecer un vínculo entre el autor, el texto y el lector, descubriendo un mundo de sensaciones y emociones sustentadas por el encanto y el deleite que se siente cuando se “acaricia el oído” con la lectura de un cuento.

La lectura y la escucha como elementos constitutivos de la enseñanza y del aprendizaje permite a los niños dominar y descubrir el mundo que los rodea,

acercando su comportamiento a las exigencias del mismo, fortaleciendo sus propios límites para ser independientes, progresando en sus pensamientos, integrando inteligencia, sensibilidad y autonomía personal, desarrollando el juicio crítico, expresando sus opiniones y combinando la realidad con la fantasía, el conocimiento y la emoción, acrecentando paralelamente su comprensión lectora.

Desde lo pedagógico consideramos que la escucha y lectura de cuentos, desarrolla las capacidades cognitivas de los alumnos, porque permite explorar y simbolizar desde situaciones lúdicas donde también se aceptan reglas.

DESTINATARIOS:

Los alumnos de tercer año "B" del Instituto Jesús María

DURACIÓN

Se realizarán 8 encuentros durante el mes de Noviembre de 2009

EXPECTATIVAS DE LOGRO

- ✓ Escucha e interpretación de textos orales
- ✓ Anticipación, distinción y respeto de turnos en la conversación
- ✓ Renarración de cuentos escuchados
- ✓ Formulación de cambios en el desenlace,
- ✓ Intercambio de la interpretación de los textos escuchados y/o conocidos.
- ✓ Gusto por conocer.
- ✓ Formar lectores competentes, autónomos y críticos.

CONTENIDOS A TRABAJAR

- ⇒ Lectura de imágenes. Construcción de significados
- ⇒ Anticipación del contenido de un texto a partir del paratexto
- ⇒ La lectura generadora de placer. Posibilidades recreativas de la lectura
- ⇒ Valoración de la lectura como elemento socializador.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación se realizará de forma procesual y continua, adaptándose a las expectativas generadas luego de cada encuentro.

CUENTOS A TRABAJAR

ANEXO IV

CUENTOS A TRABAJAR

Blancanieves

CUENTO ANÓNIMO

Había una vez una niña muy bonita, una pequeña princesa que tenía un cutis blanco como la nieve, labios y mejillas rojos como la sangre y cabellos negros como el azabache. Su nombre era Blancanieves.

A medida que crecía la princesa, su belleza aumentaba día tras día hasta que su madrastra, la reina, se puso muy celosa. Llegó un día en que la malvada madrastra no pudo tolerar más su presencia y ordenó a un cazador que la llevara al bosque y la matara. Como ella era tan joven y bella, el cazador se apiadó de la niña y le aconsejó que buscara un escondite en el bosque.

Blancanieves corrió tan lejos como se lo permitieron sus piernas, tropezando con rocas y troncos de árboles que la lastimaban. Por fin, cuando ya caía la noche, encontró una casita y entró para descansar.

Todo en aquella casa era pequeño, pero más lindo y limpio de lo que se pueda imaginar. Cerca de la chimenea estaba puesta una mesita con siete platos muy pequeñitos, siete tacitas de barro y al otro lado de la habitación se alineaban siete camitas muy ordenadas. La princesa, cansada, se echó sobre tres de las camitas, y se quedó profundamente dormida.

Cuando llegó la noche, los dueños de la casita regresaron. Eran siete enanitos, que todos los días salían para trabajar en las minas de oro, muy lejos, en el corazón de las montañas.

-¡Caramba, qué bella niña! -exclamaron sorprendidos-. ¿Y cómo llegó hasta aquí?

Se acercaron para admirarla cuidando de no despertarla. Por la mañana, Blancanieves sintió miedo al despertarse y ver a los siete enanitos que la rodeaban. Ellos la interrogaron tan suavemente que ella se tranquilizó y les contó su triste historia.

-Si quieres cocinar, coser y lavar para nosotros -dijeron los enanitos-, puedes quedarte aquí y te cuidaremos siempre.

Blancanieves aceptó contenta. Vivía muy alegre con los enanitos, preparándoles la comida y cuidando de la casita. Todas las mañanas se paraba en la puerta y los despedía con la mano cuando los enanitos salían para su trabajo.

Pero ellos le advirtieron:

-Cúdate. Tu madrastra puede saber que vives aquí y tratará de hacerte daño.

La madrastra, que de veras era una bruja, y consultaba a su espejo mágico para ver si existía alguien más bella que ella, descubrió que Blancanieves vivía en casa de los siete enanitos. Se puso furiosa y decidió matarla ella misma. Disfrazada de vieja, la malvada reina preparó una manzana con veneno, cruzó las siete montañas y llegó a casa de los enanitos.

Blancanieves, que sentía una gran soledad durante el día, pensó que aquella viejita no podía ser peligrosa. La invitó a entrar y aceptó agradecida la manzana, al parecer deliciosa, que la bruja le ofreció. Pero, con el primer mordisco que dio a la fruta, Blancanieves cayó como muerta.

Aquella noche, cuando los siete enanitos llegaron a la casita, encontraron a Blancanieves en el suelo. No respiraba ni se movía. Los enanitos lloraron amargamente porque la querían con delirio. Por tres días velaron su cuerpo, que seguía conservando su belleza -cutis blanco como la nieve, mejillas y labios rojos como la sangre, y cabellos negros como el azabache.

-No podemos poner su cuerpo bajo tierra -dijeron los enanitos. Hicieron un ataúd de cristal, y colocándola allí, la llevaron a la cima de una montaña. Todos los días los enanitos iban a velarla.

Un día el príncipe, que paseaba en su gran caballo blanco, vio a la bella niña en su caja de cristal y pudo escuchar la historia de labios de los enanitos. Se enamoró de Blancanieves y logró que los enanitos le permitieran llevar el cuerpo al palacio donde prometió adorarla siempre. Pero cuando movió la caja de cristal tropezó y el pedazo de manzana que había comido Blancanieves se desprendió de su garganta. Ella despertó de su largo sueño y se sentó. Hubo gran regocijo, y los enanitos bailaron alegres mientras Blancanieves aceptaba ir al palacio y casarse con el príncipe.

La bruja Baba-Yaga

[Cuento folclórico ruso. Texto completo]

Alekandr Nikoalevich Afanasiev

Vivía en otros tiempos un comerciante con su mujer; un día ésta se murió, dejándole una hija. Al poco tiempo el viudo se casó con otra mujer, que, envidiosa de su hijastra, la maltrataba y buscaba el modo de librarse de ella.

Aprovechando la ocasión de que el padre tuvo que hacer un viaje, la madrastra le dijo a la muchacha:

-Ve a ver a mi hermana y pídele que te dé una aguja y un poco de hilo para que te cosas una camisa.

La hermana de la madrastra era una bruja, y como la muchacha era lista, decidió ir primero a pedir consejo a otra tía suya, hermana de su padre.

-Buenos días, tía.

-Muy buenos, sobrina querida. ¿A qué vienes?

-Mi madrastra me ha dicho que vaya a pedir a su hermana una aguja e hilo, para que me cosa una camisa.

-Acuérdate bien -le dijo entonces la tía- de que un álamo blanco querrá arañarte la cara: tú átale las ramas con una cinta. Las puertas de una cancela rechinarán y se cerrarán con estrépito para no dejarte pasar; tú úntale los goznes con aceite. Los perros te querrán despedazar; tírales un poco de pan. Un gato feroz estará encargado de arañarte y sacarte los ojos; dale un pedazo de jamón.

La chica se despidió, cogió un poco de pan, aceite y jamón y una cinta, se puso a andar en busca de la bruja y finalmente llegó.

Entró en la cabaña, en la cual estaba sentada la bruja Baba-Yaga sobre sus piernas huesosas, ocupada en tejer.

-Buenos días, tía.

-¿A qué vienes, sobrina?

-Mi madre me ha mandado que venga a pedirte una aguja e hilo para coserme una camisa.

-Está bien. En tanto que lo busco, siéntate y ponte a tejer.

Mientras la sobrina estaba tejiendo, la bruja salió de la habitación, llamó a su criada y le dijo:

-Date prisa, calienta el baño y lava bien a mi sobrina, porque me la voy a comer.

La pobre muchacha se quedó medio muerta de miedo, y cuando la bruja se marchó, dijo a la criada:

-No quemes mucha leña, querida; mejor es que eches agua al fuego y laves el agua al baño con un colador.

Y diciéndole esto, le regaló un pañuelo.

Baba-Yaga, impaciente, se acercó a la ventana donde trabajaba la chica y le preguntó a ésta:

-¿Estás tejiendo, sobrinita?

-Sí, tía, estoy trabajando.

La bruja se alejó de la cabaña, y la muchacha, aprovechando aquel momento, le dio al gato un pedazo de jamón y le preguntó cómo podría escaparse de allí. El gato le dijo:

-Sobre la mesa hay una toalla y un peine: cógelos y echa a correr lo más de prisa que puedas, porque la bruja Baba-Yaga correrá tras de ti para cogerte; de cuando en cuando échate al suelo y arrima a él tu oreja; cuando oigas que está ya cerca, tira al suelo la toalla, que se transformará en un río muy ancho. Si la bruja se tira al agua y lo pasa a nado, tú habrás ganado delantera. Cuando oigas en el suelo que no está lejos de ti, tira el peine, que se transformará en un espeso bosque, a través del cual la bruja no podrá pasar.

La muchacha cogió la toalla y el peine y se puso a correr. Los perros quisieron despedazarla, pero les tiró un trozo de pan; las puertas de una cancela rechinaron y se cerraron de golpe, pero la muchacha untó los goznes con aceite, y las puertas se abrieron de par en par. Más allá, un álamo blanco quiso arañarle la cara; entonces ató las ramas con una cinta y pudo pasar.

El gato se sentó al telar y quiso tejer; pero no hacía más que enredar los hilos. La bruja, acercándose a la ventana, preguntó:

-¿Estás tejiendo, sobrinita? ¿Estás tejiendo, querida?

-Sí, tía, estoy tejiendo -respondió con voz ronca el gato.

Baba-Yaga entró en la cabaña, y viendo que la chica no estaba y que el gato la había engañado, se puso a pegarle, diciéndole:

-¡Ah viejo goloso! ¿Por qué has dejado escapar a mi sobrina? ¡Tu obligación era quitarle los ojos y arañarle la cara!

-Llevo mucho tiempo a tu servicio -dijo el gato- y todavía no me has dado ni siquiera un huesecito, y ella me ha dado un pedazo de jamón.

Baba-Yaga se enfadó con los perros, con la cancela, con el álamo y con la criada y se puso a pegar a todos.

Los perros le dijeron:

-Te hemos servido muchos años sin que tú nos hayas dado ni siquiera una corteza dura de pan quemado, y ella nos ha regalado con pan fresco.

La cancela dijo:

-Te he servido mucho tiempo sin que a pesar de mis chirridos me hayas engrasado con sebo, y ella me ha untado los goznes con aceite.

El álamo dijo:

-Te he servido mucho tiempo, sin que me hayas regalado ni siquiera un hilo, y ella me ha engalanado con una cinta.

La criada exclamó:

-Te he servido mucho tiempo, sin que me hayas dado ni siquiera un trapo, y ella me ha regalado un pañuelo.

Baba-Yaga se apresuró a sentarse en el mortero; arreándole con el mazo y barriendo con la escoba sus huellas, salió en persecución de la muchacha. Ésta arrimó su oído al suelo para escuchar y oyó acercarse a la bruja. Entonces tiró al suelo la toalla, y al instante se formó un río muy ancho.

Baba-Yaga llegó a la orilla, y viendo el obstáculo que se le interponía en su camino, rechinó los dientes de rabia, volvió a su cabaña, reunió a todos sus bueyes y los llevó al río: los animales bebieron toda el agua y la bruja continuó la persecución de la muchacha.

Ésta arrimó otra vez su oído al suelo y oyó que Baba-Yaga estaba ya muy cerca: tiró al suelo el peine y se transformó en un bosque espesísimo y frondoso.

La bruja se puso a roer los troncos de los árboles para abrirse paso; pero a pesar de todos sus esfuerzos no lo consiguió, y tuvo que volverse furiosa a su cabaña.

Entretanto, el comerciante volvió a casa y preguntó a su mujer.

-¿Dónde está mi hijita querida?

-Ha ido a ver a su tía -contestó la madrastra.

Al poco rato, con gran sorpresa de la madrastra, regresó la niña.

-¿Dónde has estado? -le preguntó el padre.

-¡Oh padre mío! Mi madre me ha mandado a casa de su hermana a pedirle una aguja con hilo para coserme una camisa, y resulta que la tía es la mismísima bruja Baba-Yaga, que quiso comerme.

-¿Cómo has podido escapar de ella, hijita?

Entonces la niña le contó todo lo sucedido.

Cuando el comerciante se enteró de la maldad de su mujer, la echó de su casa y se quedó con su hija.

Los dos vivieron en paz muchos años felices.

Basilisa la Hermosa

[Cuento folclórico ruso. Texto completo]

Alekandr Nikoalevich Afanasiev

En un reino vivía una vez un comerciante con su mujer y su única hija, llamada Basilisa la Hermosa. Al cumplir la niña los ocho años se puso enferma su madre, y presintiendo su próxima muerte llamó a Basilisa, le dio una muñeca y le dijo:

-Escúchame, hijita mía, y acuérdate bien de mis últimas palabras. Yo me muero y con mi bendición te dejo esta muñeca; guárdala siempre con cuidado, sin mostrarla a nadie, y cuando te suceda alguna desdicha, pídele consejo.

Después de haber dicho estas palabras, la madre besó a su hija, suspiró y se murió.

El comerciante, al quedarse viudo, se entristeció mucho; pero pasó tiempo, se fue consolando y decidió volver a casarse. Era un hombre bueno y muchas mujeres lo deseaban por marido; pero entre todas eligió una viuda que tenía dos hijas de la edad de Basilisa y que en toda la comarca tenía fama de ser buena madre y ama de casa ejemplar.

El comerciante se casó con ella, pero pronto comprendió que se había equivocado, pues no encontró la buena madre que para su hija deseaba. Basilisa era la joven más hermosa de la aldea; la madrastra y sus hijas, envidiosas de su belleza, la mortificaban continuamente y le imponían toda clase de trabajos para ajar su hermosura a fuerza de cansancio y para que el aire y el sol quemaran su cutis delicado. Basilisa soportaba todo con resignación y cada día crecía su hermosura, mientras que las hijas de la madrastra, a pesar de estar siempre ociosas, se afeaban por la envidia que tenían a su hermana. La causa de esto no era ni más ni menos que la buena Muñeca, sin la ayuda de la cual Basilisa nunca hubiera podido cumplir con todas sus obligaciones. La Muñeca la consolaba en sus desdichas, dándole buenos consejos y trabajando con ella.

Así pasaron algunos años y las muchachas llegaron a la edad de casarse. Todos los jóvenes de la ciudad solicitaban casarse con Basilisa, sin hacer caso alguno de las hijas de la madrastra. Ésta, cada vez más enfadada, contestaba a todos:

-No casaré a la menor antes de que se casen las mayores.

Y después de haber despedido a los pretendientes, se vengaba de la pobre Basilisa con golpes e injurias.

Un día el comerciante tuvo necesidad de hacer un viaje y se marchó. Entretanto, la madrastra se mudó a una casa que se hallaba cerca de un espeso

bosque en el que, según decía la gente, aunque nadie lo había visto, vivía la terrible bruja Baba-Yaga; nadie osaba acercarse a aquellos lugares, porque Baba-Yaga se comía a los hombres como si fueran pollos.

Después de instaladas en el nuevo alojamiento, la madrastra, con diferentes pretextos, enviaba a Basilisa al bosque con frecuencia; pero a pesar de todas sus astucias la joven volvía siempre a casa, guiada por la Muñeca, que no permitía que Basilisa se acercase a la cabaña de la temible bruja.

Llegó el otoño, y un día la madrastra dio a cada una de las tres muchachas una labor: a una le ordenó que hiciese encaje; a otra, que hiciese medias, y a Basilisa le mandó hilar, obligándolas a presentarle cada día una cierta cantidad de trabajo hecho. Apagó todas las luces de la casa, excepto una vela que dejó encendida en la habitación donde trabajaban sus hijas, y se acostó. Poco a poco, mientras las muchachas estaban trabajando, se formó en la vela un pabilo, y una de las hijas de la madrastra, con el pretexto de cortarlo, apagó la luz con las tijeras.

-¿Qué haremos ahora? -dijeron las jóvenes-. No había más luz que ésta en toda la casa y nuestras labores no están aún terminadas. ¡Habría que ir en busca de luz a la cabaña de Baba-Yaga!

-Yo tengo luz de mis alfileres -dijo la que hacía el encaje-. No iré yo.

-Tampoco iré yo -añadió la que hacía las medias-. Tengo luz de mis agujas.

-¡Tienes que ir tú en busca de luz! -exclamaron ambas-. ¡Anda! ¡Ve a casa de Baba-Yaga!

Y al decir esto echaron a Basilisa de la habitación. Basilisa se dirigió sin luz a su cuarto, puso la cena delante de la Muñeca y le dijo:

-Come, Muñeca mía, y escucha mi desdicha. Me mandan a buscar luz a la cabaña de Baba-Yaga y ésta me comerá. ¡Pobre de mí!

-No tengas miedo -le contestó la Muñeca-; ve donde te manden, pero no te olvides de llevarme contigo; ya sabes que no te abandonaré en ninguna ocasión.

Basilisa se metió la Muñeca en el bolsillo, se persignó y se fue al bosque. La pobrecita iba temblando, cuando de repente pasó rápidamente por delante de ella un jinete blanco como la nieve, vestido de blanco, montado en un caballo blanco y con un arnés blanco; en seguida empezó a amanecer. Siguió su camino y vio pasar otro jinete rojo, vestido de rojo y montado en un corcel rojo, y en seguida empezó a levantarse el sol. Durante todo el día y toda la noche anduvo Basilisa, y sólo al atardecer del día siguiente llegó al claro donde se hallaba la cabaña de Baba-Yaga; la cerca que la rodeaba estaba hecha de huesos humanos rematados por calaveras; las puertas eran piernas humanas; los cerrojos, manos, y la cerradura, una boca con dientes. Basilisa se llenó de espanto. De pronto apareció un jinete todo negro, vestido de negro y

montando un caballo negro, que al aproximarse a las puertas de la cabaña de Baba-Yaga desapareció como si se lo hubiese tragado la tierra; en seguida se hizo de noche. No duró mucho la oscuridad: de las cuencas de los ojos de todas las calaveras salió una luz que alumbró el claro del bosque como si fuese de día. Basilisa temblaba de miedo y no sabiendo dónde esconderse, permanecía quieta.

De pronto se oyó un tremendo alboroto: los árboles crujían, las hojas secas estallaban y la espantosa bruja Baba-Yaga apareció saliendo del bosque, sentada en su mortero, arreando con el mazo y barriendo sus huellas con la escoba. Se acercó a la puerta, se paró, y husmeando el aire, gritó:

-¡Huele a carne humana! ¿Quién está ahí?

Basilisa se acercó a la vieja, la saludó con mucho respeto y le dijo:

-Soy yo, abuelita; las hijas de mi madrastra me han mandado que venga a pedirte luz.

-Bueno -contestó la bruja-, las conozco bien; quédate en mi casa y si me sirves a mi gusto te daré la luz.

Luego, dirigiéndose a las puertas, exclamó:

-¡Ea!, mis fuertes cerrojos, ¡ábranse! ¡Ea!, mis anchas puertas, ¡déjenme pasar!

Las puertas se abrieron; Baba-Yaga entró silbando, acompañada de Basilisa, y las puertas se volvieron a cerrar solas. Una vez dentro de la cabaña, la bruja se echó en un banco y dijo:

-¡Quiero cenar! ¡Sirve toda la comida que está en el horno!

Basilisa encendió una vela acercándola a una calavera, y se puso a sacar la comida del horno y a servírsela a Baba-Yaga; la comida era tan abundante que habría podido satisfacer el hambre de diez hombres; después trajo de la bodega vinos, cerveza, aguardiente y otras bebidas. Todo se lo comió y se lo bebió la bruja, y a Basilisa le dejó tan sólo un poquitín de sopa de coles y una cortecita de pan.

Se preparó para acostarse y dijo a la nueva doncella:

-Mañana tempranito, después que me marche, tienes que barrer el patio, limpiar la cabaña, preparar la comida y lavar la ropa; luego tomarás del granero un celemín de trigo y lo expurgarás del maíz que tiene mezclado. Procura hacerlo todo, porque si no te comeré a ti.

Después de esto, Baba-Yaga se puso a roncar, mientras que Basilisa, poniendo ante la Muñeca las sobras de la comida y vertiendo amargas lágrimas, dijo:

-Toma, Muñeca mía, come y escúchame. ¡Qué desgraciada soy! La bruja me ha encargado que haga un trabajo para el que harían falta cuatro personas y me amenazó con comerme si no lo hago todo.

La Muñeca contestó:

-No temas nada, Basilisa; come, y después de rezar, acuéstate; mañana arreglaremos todo.

Al día siguiente se despertó Basilisa muy tempranito, miró por la ventana y vio que se apagaban ya los ojos de las calaveras. Vio pasar y desaparecer al jinete blanco, y en seguida amaneció. Baba-Yaga salió al patio, silbó, y ante ella apareció el mortero con el mazo y la escoba. Pasó a todo galope el jinete rojo, e inmediatamente salió el sol. La bruja se sentó en el mortero y salió del patio arreando con el mazo y barriendo con la escoba.

Basilisa se quedó sola, recorrió la cabaña, se admiró al ver las riquezas que allí había y se quedó indecisa sin saber por cuál trabajo empezar. Miró a su alrededor y vio que de pronto todo el trabajo aparecía hecho; la Muñeca estaba separando los últimos granos de trigo de los de maíz.

-¡Oh mi salvadora! -exclamó Basilisa-. Me has librado de ser comida por Baba-Yaga.

-No te queda más que preparar la comida -le contestó la Muñeca al mismo tiempo que se metía en el bolsillo de Basilisa-. Prepárala y descansa luego de tu labor.

Al anoecer, Basilisa puso la mesa, esperando la llegada de Baba-Yaga. Ya anoecía cuando pasó rápidamente el jinete negro, e inmediatamente oscureció por completo; sólo lucieron los ojos de las calaveras. Luego crujieron los árboles, estallaron las hojas y apareció Baba-Yaga, que fue recibida por Basilisa.

-¿Está todo hecho? -preguntó la bruja.

-Examínalo todo tú misma, abuelita.

Baba-Yaga recorrió toda la casa y se puso de mal humor por no encontrar un solo motivo para regañar a Basilisa.

-Bien -dijo al fin, y se sentó a la mesa; luego exclamó:- ¡Mis fieles servidores, vengan a moler mi trigo!

En seguida se presentaron tres pares de manos, cogieron el trigo y desaparecieron.

Baba-Yaga, después de comer hasta saciarse, se acostó y ordenó a Basilisa:

-Mañana harás lo mismo que hoy, y además tomarás del granero un montón de semillas de adormidera y las escogerás una a una para separar los granos de tierra.

Y dada esta orden se volvió del otro lado y se puso a roncar, mientras Basilisa pedía consejo a la Muñeca. Ésta repitió la misma contestación de la víspera:

-Acuéstate tranquila después de haber rezado. Por la mañana se es más sabio que por la noche; ya veremos cómo lo hacemos todo.

Por la mañana la bruja se marchó otra vez, y la muchacha, ayudada por su Muñeca, cumplió todas sus obligaciones. Al anoecer volvió Baba-Yaga a casa, visitó todo y exclamó:

-¡Mis fieles servidores, mis queridos amigos, vengan a pensar mi simiente de adormidera!

Se presentaron los tres pares de manos, cogieron las semillas de adormidera y se las llevaron. La bruja se sentó a la mesa y se puso a cenar.

-¿Por qué no me cuentas algo? -preguntó a Basilisa, que estaba silenciosa-. ¿Eres muda?

-Si me lo permites, te preguntaré una cosa.

-Pregunta; pero ten en cuenta que no todas las preguntas redundan en bien del que las hace. Cuanto más sabio se es, se es más viejo.

-Quiero preguntarte, abuelita, lo que he visto mientras caminaba por el bosque. Me adelantó un jinete todo blanco, vestido de blanco y montado sobre un caballo blanco.

¿Quién era?

-Es mi Día Claro -contestó la bruja.

-Más allá me alcanzó otro jinete todo rojo, vestido de rojo y montando un corcel rojo.

¿Quién era éste?

-Es mi Sol Radiante.

-¿Y el jinete negro que me encontré ya junto a tu puerta?

-Es mi Noche Oscura.

Basilisa se acordó de los tres pares de manos, pero no quiso preguntar más y se calló.

-¿Por qué no preguntas más? -dijo Baba-Yaga.

-Esto me basta; me has recordado tú misma, abuelita, que cuanto más sepa seré más vieja.

-Bien -repuso la bruja-; bien haces en preguntar sólo lo que has visto fuera de la cabaña y no en la cabaña misma, pues no me gusta que los demás se enteren de mis asuntos. Y ahora te preguntaré yo también. ¿Cómo consigues cumplir con todas las obligaciones que te impongo?

-La bendición de mi madre me ayuda -contestó la joven.

-¡Oh lo que has dicho! ¡Vete en seguida, hija bendita! ¡No necesito almas benditas en mi casa! ¡Fuera!

Y expulsó a Basilisa de la cabaña, la empujó también fuera del patio; luego, tomando de la cerca una calavera con los ojos encendidos, la clavó en la punta de un palo, se la dio a Basilisa y le dijo:

-He aquí la luz para las hijas de tu madrastra; tómala y llévatela a casa.

La muchacha echó a correr alumbrando su camino con la calavera, que se apagó ella sola al amanecer; al fin, a la caída de la tarde del día siguiente llegó a su casa. Se acercó a la puerta y tuvo intención de tirar la calavera pensando que ya no necesitarían luz en casa; pero oyó una voz sorda que salía de aquella boca sin

dientes, que decía: «No me tires, llévame contigo.» Miró entonces a la casa de su madrastra, y no viendo brillar luz en ninguna ventana, decidió llevar la calavera consigo.

La acogieron con cariño y le contaron que desde el momento en que se había marchado no tenían luz, no habían podido encender el fuego y las luces que traían de las casas de los vecinos se apagaban apenas entraban en casa.

-Acaso la luz que has traído no se apague -dijo la madrastra.

Trajeron la calavera a la habitación y sus ojos se clavaron en la madrastra y sus dos hijas, quemándolas sin piedad. Intentaban esconderse, pero los ojos ardientes las perseguían por todas partes; al amanecer estaban ya las tres completamente abrasadas; sólo Basilisa permaneció intacta.

Por la mañana la joven enterró la calavera en el bosque, cerró la casa con llave, se dirigió a la ciudad, pidió alojamiento en casa de una pobre anciana y se instaló allí esperando que volviese su padre. Un día dijo Basilisa a la anciana:

-Me aburro sin trabajo, abuelita. Cómprame del mejor lino e hilaré, para matar el tiempo.

La anciana compró el lino y la muchacha se puso a hilar. El trabajo avanzaba con rapidez y el hilo salía igualito y finito como un cabello. Pronto tuvo un gran montón, suficiente para ponerse a tejer; pero era imposible encontrar un peine tan fino que sirviese para tejer el hilo de Basilisa y nadie se comprometía a hacerlo. La muchacha pidió ayuda a su Muñeca, y ésta en una sola noche le preparó un buen telar.

A fines del invierno el lienzo estaba ya tejido y era tan fino que se hubiera podido enhebrar en una aguja. En la primavera lo blanquearon, y entonces dijo Basilisa a la anciana:

-Vende el lienzo, abuelita, y guárdate el dinero.

La anciana miró la tela y exclamó:

-No, hijita; ese lienzo, salvo el zar, no puede llevarlo nadie. Lo enseñaré en palacio.

Se dirigió a la residencia del zar y se puso a pasear por delante de las ventanas de palacio.

El zar la vio y le preguntó:

-¿Qué quieres, viejecita?

-Majestad -contestó ésta-, he traído conmigo una mercancía preciosa que no quiero mostrar a nadie más que a ti.

El zar ordenó que la hiciesen entrar, y al ver el lienzo se quedó admirado.

-¿Qué quieres por él? -preguntó.

-No tiene precio, padre y señor; te lo he traído como regalo.

El zar le dio las gracias y la colmó de regalos. Empezaron a cortar el lienzo para hacerle al zar unas camisas; cortaron la tela, pero no pudieron encontrar lencera que se encargase de coserlas. La buscaron largo tiempo, y al fin el zar llamó a la anciana y le dijo:

-Ya que has sabido hilar y tejer un lienzo tan fino, por fuerza tienes que saber coserme las camisas.

-No soy yo, majestad, quien ha hilado y tejido esta tela; es labor de una hermosa joven que vive conmigo.

-Bien; pues que me cosa ella las camisas.

Volvió la anciana a su casa y contó a Basilisa lo sucedido y ésta repuso:

-Ya sabía yo que me llamarían para hacer este trabajo.

Se encerró en su habitación y se puso a trabajar. Cosió sin descanso y pronto tuvo hecha una docena de camisas. La anciana las llevó a palacio, y mientras tanto Basilisa se lavó, se peinó, se vistió y se sentó a la ventana esperando lo que sucediera.

Al poco rato vio entrar en la casa a un lacayo del zar, que dirigiéndose a la joven dijo:

-Su Majestad el zar quiere ver a la hábil lencera que le ha cosido las camisas, para recompensarla según merece.

Basilisa la Hermosa se encaminó a palacio y se presentó al zar. Apenas éste la vio se enamoró perdidamente de ella.

-Hermosa joven -le dijo-, no me separaré de ti, porque serás mi esposa.

Entonces tomó a Basilisa la Hermosa de la mano, la sentó a su lado y aquel mismo día celebraron la boda.

Cuando volvió el padre de Basilisa tuvo una gran alegría al conocer la suerte de su hija y se fue a vivir con ella. En cuanto a la anciana, la joven zarina la acogió también en su palacio y a la Muñeca la guardó consigo hasta los últimos días de su vida, que fue toda ella muy feliz.

Sueño de una noche de otoño.

Escritora mexicana de cuentos infantiles. Cuentos de hadas. Cuentos de magos.



Hacía unos días Melvin encontró en el vivero del abuelo a una pequeña niña, la cual quizá tendría ocho o diez años, ella apareció entre los tulipanes, pero tras desaparecer volvió entre las margaritas. El chico la perdía y volvía a encontrar. Parecía estaban jugando.

- ¿Quién eres? ¿Cuál es tu nombre?, preguntó el niño rubio de cabellos un tanto largos, un tanto greñudo cuando se veía a primera instancia, vestía con capa larga y traía puesto un sombrero de ala ancha algo grande; en la mano llevaba un extraño bastón el cual brillaba por momentos de la parte superior.

La pequeña era en extremo ágil, aparecía acá y allá, se movía con facilidad, incluso parecía traer alas de mariposa o luciérnaga entre sus largos cabellos; sí, era ágil como luciérnaga, sólo le faltaba esa luz verde que las caracteriza, sin embargo parecía estar rodeada de brillos, los cuales resplandecían con la luz de la luna.

- ¿Te llamas Melvin, cierto?, preguntó la niña en medio de una carcajada.

- ¿De qué te ríes?, preguntó el joven.

- Un poco de ti, je, je, je.

- ¡Pues muy mal! Me queda claro no sabes con quién estás hablando, expresó molesto el niño.

- ¡Contigo!

- Por eso, je, je, je.
- Pues soy un aprendiz de mago, un prometedor aprendiz - dijo orgullosamente.
- Prometedor pero, con racha de mala suerte -respondió la chica.

Al momento Melvin cambió de gesto, se le desencajó el semblante, los ojos se volvieron tristes, ojerosos y la voz se le comenzó a cortar. Parecía que iba a llorar. La niña inmediatamente se acercó hacia él y le dio una palmada en el hombro, a pesar de que la niña era pequeña, el chico sintió un calor agradable, el cual no lo quemó, por el contrario le resultó muy agradable, sin embargo al minuto la chica quitó la mano.

- ¿Porqué lo dices? ¿Qué sabes?, preguntó el chico.

- Lo sé, sólo eso.

- ¿Cómo lo sabes? ¿Quién te lo dijo?

- Lo sé -dijo la niña al tiempo que aparecía y desaparecía de lugar en lugar.

En ese momento el sol se guardó, el vestido de la niña comenzó a emitir una luz titilante, la cual se hizo más fuerte e intensa con el reflejo lunar.

- ¡Y tú, ¿cómo te llamas? -preguntó Melvin.

- Eso no importa, mejor convídame algo, tengo hambre, mucha.

- Hay cereal.

- Eso no me gusta, mejor dame un poco de miel, mantequilla y leche de oveja.

- Hay miel y mantequilla, pero esa leche no... jamás la he probado. ¿de dónde eres?, dijo Melvin ante tal atrevimiento.

- ¡Ahh, está bien! Entonces dame la miel y mantequilla - respondió la chica.

Ante tal respuesta

Melvin salió corriendo mientras la niña se movía de orilla a orilla, de arriba a abajo, como abeja, aunque era un tanto más grande, era una especie de ser fantástico, que se movía por aquí y por allá, al tiempo de brillar en su entorno, bajo la luz de la Luna. Cuando Melvin llegó con los víveres la pequeña comenzó a comerlos y degustarlos. Los disfrutó, sin prisa, pues era como degustar un exquisito manjar, lo era para ella. Hasta terminar la última cucharada de miel, en ese momento, la niña relamió sus labios y limpió la cuchara hasta dejarla como nueva.

- ¿Entonces sueñas con que te llamen Merlin, ese es tu sueño?

- Sí, pero últimamente no he tenido suerte, los hechizos y fórmulas secretas no me salen.

- Quizá estás soñando demasiado grande, a lo mejor tu sueño es ambicioso.

- Mamá siempre me ha dicho que sueñe y se me dará.

-Cierto, pero también puedes comenzar por algo pequeño, será más fácil.

- Divide ese gran sueño en varios pequeños, ellos pueden convertirse en el gran sueño.

- Sí pero yo deseo ser como Merlín.

- Ya tienes la primera parte, al menos te pareces, a él ja, ja, ja. Esos cabellos largos y el sombrero te dan un aire al gran mago.

- Cierto, aunque la apariencia no lo es todo - dijo Melvin un tanto decepcionado.

- Eso es cierto, pero tú tienes más que eso, conoces la vida de este gran mago y siempre logras todos los hechizos, bueno la mayoría de las veces lo logras, has leído mucho acerca de hechizos y magia, es más, tienes ese gran bastón, además de la barita, tienes mucho de él.

-Lograba los hechizos, ahora mismo no es así - Melvin se limpió los ojos y dio media vuelta.

La chica apareció, como por magia frente al muchacho, mientras él volteó la cara y comenzó a cortar unas ramas secas del vivero.

-Me gusta este lugar, dijo la chica, al tiempo que apareció junto a los Tulipanes, las Margaritas, Campanitas y la Hiedra. Ahora estaba ahí, ahora no, al tiempo brillaba como si tuviera brillantina en el vestido. En verdad resultaba atractiva, dulce y simpática ante sus ojos.

Resultaba que la presencia de la joven siempre resultaba agradable ante los demás; a Melvin, le gustaba todo lo que ella le inspiraba: paz, fuerza y ánimo para continuar. Era increíble, por momentos parecía mayor, era como si comenzara a crecer de momento, ahora semejaba como una niña de de unos once o doce años. Continuaron platicando, de los proyectos y sueños, él era quien habló todo el tiempo. Contó con pasión todo acerca de la magia y trucos.

-Desde pequeño he soñado fervientemente, tal como he soñado que me ocurran cosas extraordinarias. El mundo de la magia y la fantasía siempre me han llamado la atención.

Con la platica y el paso de los minutos, ahora horas, la chica le parecía cada vez más familiar, todo el tiempo pensaba dónde la había visto pues le parecía conocida, era como uno de esos seres fantásticos que aparecen en los cromos.

- No dejes de soñar, siempre hazlo pero empieza por sueños fáciles, cortos, posibles - sugirió la chica con voz amable.

-Comenzaré a hacerlo... aunque me será un tanto difícil, sobre todo al principio.

Al cabo de un rato el chico cayó dormido, su rostro reflejó paz, se quedó profundamente dormido. Mientras tanto la chica respiró una y otra todos los aromas de las flores, contempló y acarició. Al llegar las primeras luces de la mañana el abuelo se dirigió al vivero.

Cuando el chico despertó, se encontró frente a frente con el rostro de la chica. Entonces comenzó a narrar el sueño nocturno. Fue un bello sueño de éxito como Mago, en él todo el público le nombró el Gran Merlín.

-¡Bravo Mago Merlín!

-¡Gran Merlín!

Y así todos le llamaron en el sueño, al tiempo de hacerle reverencias y dar aplausos.

-Bueno me voy, dijo presurosa la joven -se despidió, al sentir los pasos del tío.

-¿A dónde vas? - preguntó Melvin.

-A seguir mi camino - respondió la chica.

-¿Pero cómo te llamas? - preguntó el mago.

-Mi nombre es Mab.

En ese momento entró el abuelo al vivero.

-¿Mab, la reina de las hadas? - dijo ella rápidamente.

-Quién es, con quién hablas,-preguntó el tío. Dónde está esa hada traviesa, quiero conocerla, dicen que si te dicen su nombre tendrás el control sobre ellas.

-Con ella, aquí está -respondió el chico, al tiempo de sólo ver un pequeña mariposa brillante desaparecer en medio de la inmensidad del bosque.

-Ellas ayudan a soñar, tú estabas soñando, vaya muchacho fantasioso, es sólo mitología Celta.

Un Viaje al pasado.

Niña escritora de México, integrante del taller de literatura del Rocío Noblecilla. Cuentos de niñas.



La historia comienza así: Era una tarde cuando los estudiantes del 2-F de la Escuela Mitsu Shitsu salían de la escuela, y una niña llamada Shian resbaló y cayó al piso golpeándose la cabeza; cuando despertó se encontró en una montaña muy alta y descubrió que estaba en el Monte Albán, al ver a su alrededor observó que había una pequeña aldea, de prisa fue hacia allá pero volvió a resbalar. Cuando despertó se encontraba en una cabaña donde una mujer ya grande la curaba. Shian, la niña, le preguntó que cómo se llamaba.

—Me llamo Misashi. ¿Por qué estás aquí?

—No lo sé, sólo aparecí aquí —respondió Shian.

De repente se escuchó un fuerte ruido parecido a una explosión; atacaban la aldea, era Siorido, un monstruo de la aldea del hielo que siempre atacaba y destruía todo cuanto encontraba. Los ruidos del monstruo se escuchaban cada vez más cerca, y Shian, con mucha valentía agarró una espada y salió en defensa de la anciana Misashi, pues el monstruo quería atacarla. En el momento justo en que Shian se puso frente a Misashi, el monstruo la hirió aventándola hacia un lado. Misashi, al ver en el suelo a la niña se llenó de ira contra el monstruo y concentró toda su energía y rayos de luz salieron de sus manos aventándolos contra el monstruo y acabó por completo con él. Misashi se encargó de la niña y se dedicó a curarla.

De pronto, cuando Shian despertó, se encontraba en su casa, descansando en su recámara.

—Despierta, despierta —dijo el hermano de Shian, quien se encontraba junto a la puerta de su recámara. Enseguida apareció su mamá y Shian les contó todo lo que le había sucedido. Su mamá le explicó que lo que había presenciado era su antepasado, que también se llamaba Shian, y que existía una leyenda muy parecida a lo que ella contaba.

A la mañana siguiente, cuando Shian estaba en la escuela, entró al salón y se sentó junto a ella una joven que le parecía conocida, a la que enseguida le preguntó su nombre.

—Mi nombre es Misashi, —contestó— ¿Y el tuyo?

Shian se quedó sorprendida, pues se dio cuenta que era aquella anciana a la que había salvado del monstruo.

Al escuchar su nombre, la joven Misashi se sorprendió aún más y llevándose la mano al cuello, le dijo:

—Mi antepasado dejó este collar para ti.

Shian reconoció el collar, era el collar de Misashi, de la anciana.

—Te lo dejó como muestra de tu valentía.

Shian tomó el collar y se lo colgó en el cuello, recordando lo que había vivido y lo que había aprendido.

Costa Pirata.

Escritor de cuentos infantiles de Capital Federal, Argentina.



Voy a contarles una historia, sobre un pirata llamado Capitán Misson. Misson era un hombre alto de aspecto serio y de larga barba negra, nariz afilada y cejas tan pronunciadas que acariciaban los profundos y negros ojos. Fue un pirata y un gran hombre; de niño siempre se preocupó por la igualdad entre los hombres, con ideas socialistas, lo que lo llevó a actuar de manera justa durante toda su vida, era benevolente; claro que también era un pirata. Siempre que capturó algún buque ya sea mercante o Galeón nunca maltrató a los hombres, dejaba alimentos en las naves capturadas para que puedan sobrevivir en el mar, y según cuenta la leyenda que hasta gran parte de la tripulación capturada quería formar parte del barco del Capitán Misson.

Una noche mientras dormía, tuvo un sueño, en él veía tierra fértil y cientos de personas de diferentes nacionalidades conviviendo juntas, varias culturas y religiones se aglomeraban sin roses, ni discusiones o peleas, en ese sueño el Capitán divisó el nombre "Libertatia". Cuando despertó reunió a toda la tripulación en la cubierta de "El Audaz" y les relató su sueño. Les contagió sus ganas de formar lo que sería la primera colonia pirata en tierra, un proyecto que de inmediato todos aprobaron Canturreando y levantando sus espadas hacia el cielo, el Capitán buscó en sus cartas de navegación, las estuvo observando y estudiando durante dos días, al tercer día fijó rumbo a Madagascar, la tierra prometida.

En el transcurso del viaje que duraría dos meses se encontraron con varios problemas, primero un Galeón Español quiso darles caza, se trataba de “El Victorioso” barco famoso por la crueldad de su Capitán Manuel Andaluz, Misson preparó todos sus cañones treinta y cinco cañones por banda con municiones de cinco kilos.

La noche era tan oscura como la boca de un lobo, sin estrellas ni luna, no se vislumbraba nada a más de diez metros del barco, sin embargo el viento inflaba las velas, y el barco se movía rápido cortando el agua como una filosa navaja. A las dos de la madrugada se escuchó el primer cañonazo a la distancia, el Galeón Español advertía, pero Misson no era un Capitán fácil de persuadir, ordenó a todos ponerse en sus puestos:

–Vamos bellacos, holgazanes despierten y preparen los cañones, abran las troneras – gritaba Misson con poderosa voz y liderazgo incuestionable.

–Dos tercios a babor Perkins –ordenó el Capitán –Quiero ponerme de espaldas a ellos

Ahora estaban fuera de tiro del Galeón Español, luego el Capitán ordenó largar el cebo, éste consistía en una balsa con una pequeña vela y un faro lo que producía un efecto visual parecido al de un barco en la lejanía...lo que estaba claro era que Misson con su artificio lograba engañar a los buques haciéndoles creer que escapaba, cuando en realidad giraba y rápidamente acechaba por detrás a su presa, largando todo el poder de sus cañones contra las desprevenidas naves.

Ya se encontraban a tiro, y el barco español seguía persiguiendo a la balsa, cuando estuvieron lo suficientemente cerca, Misson ordenó:

– ¡Fuego!

Y se escuchó una ráfaga de cañones que disparaban casi al unísono.

Veinte certeros disparos lograron derribar el velamen principal, provocando un incendio de consideraciones importantes en la nave, el barco hacía agua, ya no podía escapar a su destino en el fondo del mar.

Sin perder tiempo Misson ordenó bajar los botes, para buscar sobrevivientes; de una tripulación de ochenta hombres, sólo cuarenta sobrevivieron entre ellos el Capitán Andaluz, y una vez en su camarote Misson interrogó al español invitándolo a cenar.

–Es usted muy amable Capitán Misson al invitarme a cenar, pero me pregunto ¿que hará luego? ¿Hacerme caminar por la tabla? –preguntó el Capitán Andaluz

–Nada de eso Capitán, yo seré pirata pero soy un hombre sensible que cree en el derecho de la vida, mi propuesta es invitarlo a que nos acompañe a nuestra nueva empresa en Madagascar, pero sino está de acuerdo podrá abandonar la nave cuando guste, se le proveerá de un bote y alimentos.

El Capitán Andaluz se quedó pensativo y luego de un instante respondió:

–creo que aceptaré su oferta del bote y los alimentos.

Sin decir nada más el Capitán Español se levantó y se retiró del recinto.

Misson se quedó pensativo como absorto con los ojos muy lejanos imaginando la tierra fértil de Libertatia.

A la mañana siguiente el Capitán convocó nuevamente a su par español y le dijo:

–Capitán haré algo mejor por usted. Lo llevaré hasta Madagascar y lo dejaré en puerto seguro, luego yo proseguiré mi viaje hacia el norte.

–Muy bien –respondió Andaluz.

Y fue así que la mañana del 3 de enero de 1697 el Capitán Misson dejó en buen puerto a su par y prosiguió su travesía hacia la tierra prometida Libertatia.

Pero el rencor y la venganza llevó al Capitán Andaluz a llevar a cabo un ataque contra Misson un año después que éste lo dejara en puerto, se había hecho de un navío de dos palos y una tripulación de cuarenta hombres; se levantaron las troneras apuntando los veinte cañones hacia la costa donde estaba el asentamiento de Misson. Se podía apreciar a la distancia los campos sembrados y las construcciones en madera, una bandera blanca izada en señal de paz, paz que Andaluz no respetaría, haciendo sonar los cañones, despertaron los indulgentes esa mañana , pero para sorpresa de Andaluz cuatro puestos estratégicamente ubicados con seis cañones cada uno respondieron el ataque casi instantáneamente provocando serios daños en el buque enemigo, a los diez minutos de comenzado el ataque el navío español estaba huyendo levemente escorado y haciendo agua. Misson comprendió que ya no estarían seguros, ese cobarde Capitán español daría a conocer su posición y pronto estarían recibiendo la visita de varios barcos enemigos.

Fue así que el Capitán Misson reunió a toda su tripulación y luego de estudiar las cartas, se aprovisionaron de agua y alimentos y cruzaron Madagascar a pié para llegar a Bahía Bombetok dónde se hicieron de un Galeón español. Zarparon esa misma noche con sus hombres y sus sueños hacia rumbos desconocidos.

Nunca se supo noticia alguna sobre el Capitán Misson y su tripulación.

Con la cara pintada.

Niños escritores de México. Integrante del taller de literatura de Rocío Noblecilla de México. Cuento sobre duendes.



César, siempre que se iba a dormir veía a un duende debajo de su cama. Al principio le daba miedo, pero luego pensó en la forma de terminar con eso. Al otro día, ya casi haciéndose de noche, el niño se metió debajo de su cama y esperó a que el duende llegara, pero el duende no aparecía. De tanto esperar César se quedó dormido, y justo en ese momento llegó el duende, sólo que ahora le pintó la cara. Al otro día, el niño se fue a la escuela con la cara pintada y todos los niños se rieron y burlaron de él.

En la noche, César se acostó en su cama y se hizo el dormido; el duende llegó y otra vez lo iba a pintar, pero el niño lo atrapó y le dijo:

— ¿Por qué me pintas?

El duende le contestó: —Porque me gusta pintarles la cara a los niños.

Y César, muy enojado le dijo: ¡Pues a mí no me pintes!

El duende, al verlo enojado, iba a irse, cuando César se le ocurrió:

— ¿Quieres pintar a más niños?

El duende, emocionado, le contestó: —Sí, sí, sí.

---Yo conozco a varios niños que les gusta que les pinten la cara.

Y lo llevó con los niños que lo molestaban y le pegaban en la escuela.

Al otro día, los niños que le pegaban fueron a la escuela con la cara pintada.

César y el duende se hicieron amigos.

Fin

Brian Eduardo Uribe Pérez, 11 años

ROSALINA y la hormiguita desobediente.

Escritora de España. Cuentos de hormigas.



Marisina era una hormiguita muy hermosa, pero tenía un defecto, era muy desobediente, si su mamá, le decía:

-Marisina, ¡ven aquí!

Ella no iba.

-Marisina, lleva esto allí.

Ella no lo llevaba.

Un día su amigo Patitas el ciempiés, fue a buscar a Marisina para jugar.

-Marisina ¿te vienes conmigo a jugar?

-Claro que sí, pero antes se lo preguntaré a mi mamá.

-Mamá ¿Puedo ir con Patitas a jugar?

-Si, pero no os vayáis muy lejos de aquí.

-Tranquila mamá no iremos muy lejos.

Pero Marisina, una vez más no obedeció y cuando estuvieron solos, le dijo a su amigo

-Patitas, ¿Quieres que vayamos al valle de las flores a jugar?

-Marisina es mejor no ir, está muy lejos y ya sabes lo que ha dicho tu mamá

-No te preocupes Patitas, mi mamá no se va a enterar, porque nada malo nos va a pasar.

Marisina convenció a su amigo, y los dos fueron al valle de las flores a jugar, se lo

pasaron muy bien los dos, jugaron al escondite, y también a las adivinanzas y pasearon por el valle, que estaba todo lleno de pétalos de flor. Ya iban a marcharse, cuando una de las patas de Patitas se le quedó enganchada en un rosal.

-Marisina, Ayúdame, no me puedo mover.

Marisina intentó desenganchar a su amigo, pero no pudo.

Lo siento Patitas no puedo sacarte de ahí.

Asustada se puso a llorar.

Rosalina, estaba descansando en aquel maravilloso lugar, cuando oyó el llanto de la hormiguita y se acercó para ver que le pasaba.

-¿Qué te pasa? ¿Por qué lloras?

- Mi amigo Patitas se ha quedado enganchado en este rosal y no lo puedo sacar.

-No te preocupes yo lo sacaré de ahí.

Rosalina con mucha paciencia la patita del ciempiés sacó. Y Patitas libre quedó

-Muchas gracias duendecilla.

Dijeron los dos amigos, Rosalina miró a Marisina y le dijo:

Espero que hayas aprendido, y que la próxima vez obedezcas a tu mamá.

Marisina estaba muy arrepentida

-No volveré a desobedecerla

Y cumplió su palabra, nunca más la llamaron Marisina la hormiguita desobediente.

Rosalina, siguió su camino, el bosque de la Luz, tenía que encontrar, sabía que allí la estaban esperando y que encontraría la felicidad.

Fin

ROSALINA y el erizo pinchitos.

Escritora de España. Cuentos de hadas.



NARRADOR: -Rosalina llegó a un bosque, allí se encontró con el erizo Pinchitos que estaba muy triste.

ROSALINA: -¿Qué te pasa? ¿Por qué estás tan triste?.

PINCHITOS: -No tengo amigos con quien jugar, todos se ríen de mi cuando me ven llegar

ROSALINA.-¿Y por qué se ríen de ti?

PINCHITOS: - No lo sé, pero cuando llego, me miran y dicen riendo:

-¡Mirad!, por ahí viene Pinchitos, ¡Que feo es! ¡No jugaremos con él! Con tantos pinchos nos pinchará y mucho daño nos hará.

ROSALINA: No está bien que te digan eso, pero no te preocupes yo jugaré contigo

PINCHITOS: -De verdad ¿quieres jugar conmigo?

ROSALINA: -Claro que sí, lo vamos a pasar muy bien, mira allí hay una ranita, que está sola, le preguntaremos si quiere jugar con nosotros.

NARRADOR.- Rosalina y Pinchitos fueron donde se encontraba la ranita Cristina y le preguntaron.

ROSALINA: -¿Estás sola? ¿Quieres jugar con nosotros?.

CRISTINA: -Si, no tengo amigos, hace poco que he llegado a este lugar y no conozco a nadie, por eso estoy sola.

PINCHITOS: No te preocupes, Cristina, Rosalina y yo seremos tus amigos.

CRISTINA: ¿A que jugamos?

PINCHITOS: Yo sé un juego que me enseñaron mis papás, se llama BRINCAR Y BAILAR, tenéis que poner os de pie y hacer lo que yo os diga.

PINCHITOS: Damos un brinco, otro brinco más.

Las manos arriba y dando tres palmas volvemos a brincar: 1, 2, y 3.

Damos un brinco, otro brinco más.

Las manos en la cintura y dando tres palmas volvemos a brincar: 1, 2, y 3.

Damos un brinco, otro brinco más.

Las manos en la cabeza y dando tres palmas volvemos a brincar 1, 2, y 3.

Cambiamos de ritmo:

Movemos las manos, los pies al compás y moviendo el cuerpo nos ponemos a bailar, bailamos deprisa, bailamos despacio, bailamos normal

Y después de tantos bailes, nos quedamos quietecitos y a descansar.

NARRADOR: Rosalina, Pinchitos y la ranita Cristina, se divertieron mucho con este juego.

Los demás animalitos no podían creer que Pinchitos estuviera jugando, se acercaron y dijeron:

ANIMALITOS: ¿No os importa jugar con Pinchitos?, es distinto y tiene pinchos,

ROSALINA: Claro que no nos importa, Pinchitos es nuestro amigo y lo queremos, pero además tiene un gran corazón y eso es lo mejor.

NARRADOR: Los animalitos comprendieron que Rosalina tenía razón, y pidieron perdón a Pinchitos.

ANIMALITOS: Perdónanos Pinchitos, nunca más nos volveremos a reír de ti.

ROSALINA: Me alegra que lo hayáis comprendido, todos tenéis que ser amigos y no reiros de los demás.

NARRADOR: Rosalina se despidió de todos y de nuevo empezó a caminar, porque el bosque de la luz tenía que encontrar.

Fin

ROSALINA y el valle de las mariposas.

Escritora de España. Cuentos de hadas.



Rosalina llegó a un valle dónde había muchas mariposas, volaban de flor en flor y todo lo llenaban de color.

La duendecilla preguntó a una mariposa que volaba cerca de ella.

-¿Por qué estáis tan contentas?.

-Esta noche hay una fiesta, la mariposa que tenga las alas más hermosas será la reina de todas nosotras.

Una mariposa se acercó, abrió sus alas y muy orgullosa dijo.

-Mirad, como mis alas brillan a la luz del sol, la elegida seré yo.

Otra dijo:

-Seguro que no ganarás, mis alas tiene el color del mar y reina me elegirán.

Otra mariposa se acercó y dijo:

-Creo que ninguna de las dos ganará, mis alas son rojas como las amapolas, yo ganaré y vuestra reina seré.

Rosalina en silencio las escuchaba y pensaba:

-Son preciosas, pero muy orgullosas y vanidosas.

Había una mariposa que no decía nada, la duendecilla se acercó y le preguntó:

-¿Vas a ir a la fiesta?

-claro que iré, pero no ganaré.

-¿Por qué dices eso? Tus alas son muy bonitas, tienen los colores de la sencillez y de

la humildad, creo que ganarás.

-Seguro que no, nadie se fija en mi, pero estoy contenta y soy feliz.

Las alas de la mariposa, tenían los colores del arco iris, y era la más hermosa de todas.

-Es la más sencilla y merece ser la reina.

Rosalina tocó las alas de la mariposa y estas empezaron a brillar como estrellas, tanto brillaban, que no podían dejar de mirarla y esta mariposa sencilla y humilde fue la que ganó.

Rosalina se acercó a las otras mariposas y les dijo:

-A veces creemos que somos las más hermosas, pero es la sencillez y la humildad lo que nos hace bonitas de verdad.

Todas comprendieron que tenía razón, y aprendieron la lección nunca más volvieron a ser vanidosas.

Se dieron cuenta de que la reina elegida fue la mariposa que no era presumida.

Cuando terminó la fiesta Rosalina se despidió de las mariposas... y empezó a caminar, porque el bosque de la Luz tenía que encontrar.

Fin

Rosalina y el bosque de la luz.

Escritora de España. Cuentos de hadas.



Rosalina llegó a un lugar muy bonito, había árboles, flores, plantas y un río de aguas muy claras. Tenía sed y fue a beber, mientras bebía oyó a un pajarillo que se había caído del nido. Se acercó y con mucho cariño lo cogió.

-No llores chiquitín, que tu mamá pronto va a venir.

El pajarillo se había hecho daño en una de sus alas. Rosalina con mucho cuidado, lo curó:

-¡Ya estás!, pronto podrás volar.

-Muchas gracias duendecilla, ¿Dónde vés?

-Voy al bosque de la luz, ¿Sabes donde está?

-Muy cerquita de aquí lo encontrarás, hay muchos duendecillos, igual que tú, están tristes, porque la lluvia arrancó una flor que estaba a punto de abrirse y el río se la llevó.

-Yo soy la duendecilla que nació de esa flor.

Cuando llegó la mamá del pajarillo, Rosalina se despidió de ellos, y siguió caminando, en su camino, había ayudado a la hormiguita Marisina, al erizo Pinchitos, había hecho ver a las mariposas que no hay que ser vanidosas ni orgullosas, y había ayudado el pajarillo, sus alas ya no eran blancas, ahora tenían todos los colores y eran muy hermosas.

Rosalina no tardó en llegar al Bosque de la Luz, allí todo brillaba, había muchos duendecillos que curiosos la miraban y le preguntaban:

¿Quién eres? ¿Qué hermosas son tus alas?

-Soy Rosalina, estaba a punto de nacer cuando la lluvia arrancó mi flor y muy lejos de aquí la llevó.

-¡Que alegría! Sabíamos que algún día volverías, por eso te esperábamos, ven con nosotros, te llevaremos hasta nuestro rey.

Cuando el rey vio a Rosalina, se fijó en sus alas y sonriendo dijo:

-Querida duendecilla, tus alas tienen el color de la amistad, de la bondad, de la caridad, eso es lo que necesitabas para llegar.

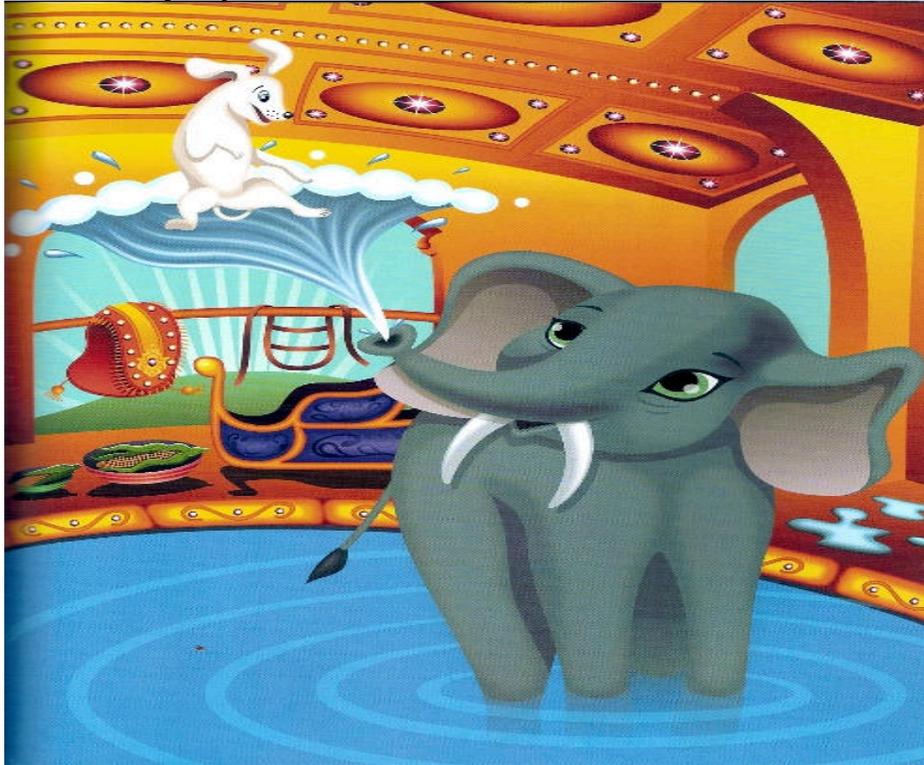
Rosalina contó todo lo que había pasado hasta llegar al Bosque de la Luz, el hijo del rey que estaba allí, miraba muy atento a Rosalina, y mientras la escuchaba, de ella se enamoraba y pensaba:

¡Que hermosa, y que buena es! Cuanto ha pasado, para llegar a nuestro lado! Me gustaría conocerla más y que de mí se llegara a enamorar.

Se hicieron muy amigos, siempre ayudaban a los demás y eran muy queridos en aquel lugar.

Se enamoraron y después de un tiempo se casaron, todos los duendecillos a la boda fueron invitados, les prepararon una bonita fiesta y vivieron muy felices rodeados de todos sus amigos en el maravilloso BOSQUE DE LA LUZ.

El elefante y el perro



Escucha con gran atención este cuento sobre un elefante –nada menos que un elefante real- que pertenecía al rey y que tenía el privilegio de encabezar los desfiles reales. Se llamaba Rajah y vivía rodeado de gran lujo. Pero como era el único elefante real, a veces se sentía muy solo, es decir, hasta que hizo un amigo de lo más inusual. ¿Quieres saber quién fue? ¡Vamos a ver si lo descubrimos!

Pues.....de vez en cuando Rajah se daba un largo y refrescante baño antes de que su cuidador le sirviera la cena. Y cuando se terminaba su cena, el elefante daba un paseo por las amplias estancias que le habían destinado y contemplaba la puesta de sol. Esperaba hasta que las titilantes estrellas aparecían en el aterciopelado cielo nocturno y entonces se iba a acostar.

Sin embargo, una noche, cuando acababa de cenar, advirtió que un perrito le estaba mirando a través de la puerta de sus estancias. El perrito era piel y huesos y parecía estar muerto de hambre.

-Señor elefante, perdona que te moleste, pero ¿podría comerme la comida que te has dejado? Tengo mucha hambre- le pidió el perrito en voz baja.

-¡Claro que si puedes comértela! –respondió el elefante amablemente.

Así que el perrito se deslizó por debajo de los barrotes de la puerta y fue corriendo al cuenco para comerse las sobras. Se las comió en un abrir y cerrar de ojos, y después de darle las gracias al elefante, desapareció en medio de la noche.

La noche siguiente hizo lo mismo, y la otra también, hasta que una noche cuando el perrito llegó, Rajah le dijo: -Amigo mío, ¿te gustaría quedarte a cenar conmigo cada noche? Vivo solo y disfrutaría mucho con tu compañía.

El perrito se quedó encantado al oírlo y aceptó el amable ofrecimiento. ¿Qué escena tan graciosa ver a un enorme elefante cenando dentado con un perrito blanco! Pero como el cuidador no creía que aquel perrito fuera el compañero adecuado para el elefante real, cada noche hacía todo lo posible por ahuyentarlo. Aunque, con gran regocijo del elefante, el perrito siempre volvía. Y como el cuidador era muy perezoso, pronto se rindió y dejó que el can se quedara. Al cabo de poco Rajah y Copito de Nieve (el elefante lo llamaba así) se convirtieron en inseparables amigos. Cuando el elefante iba a darse un baño, el perrito le acompañaba y jugaban en el agua. Por la noche cenaban juntos y charlaban y charlaban, como hacen los amigos. Y, por supuesto, también se reían un montón. Y luego se iban a la cama. Copito de Nieve se acurrucaba hecho un ovillo junto a Rajah. Era la suya una gran amistad. Pero un día un granjero, cuando volvía a casa después de haber estado trabajando en el campo, vio por casualidad a los dos animales juntos.

-Parece un perrito inteligente. Me encantaría comprarlo. ¿Cuánto quieres por él?- le preguntó al cuidador.

El cuidador, viendo que era la oportunidad ideal para desprenderse por fin del perrito y ganarse un dinerito extra, le pidió una cantidad por él y el granjero, tras pagársela, se llevó a Copito de Nieve.

Al irse su querido amigo. Rajah se sintió muy solo y triste. Poco a poco fue perdiendo el apetito, no le apetecía comer solo. En realidad ni siquiera tenía ganas de hacer nada. Se quedaba plantado contemplando por encima de la valla la dirección en la que el granjero se había llevado al perrito. Cuando llegaba la hora de darse el baño, se negaba a entrar en el agua. Y por las noches, ni siquiera se fijaba en la puesta de sol ni en las estrellas titilando en el claro nocturno.

Al cabo de una semana el cuidador, que empezaba a estar muy preocupado por la extraña conducta del elefante, se lo contó al rey. Y el rey le pidió al médico que fuera a echar un vistazo a Rajah. Pero al examinar a fondo al elefante, el médico no vio que estuviera enfermo.

-El elefante no parece estar enfermo, sólo está muy triste.

-Sí, es así- respondió el cuidador.

-Ummm...pues las personas y los animales sólo se entristecen por una buena razón- respondió el médico sabiamente-, ¿Le ha ocurrido recientemente algo a Rajah? ¿Ha habido algún cambio en su vida?

-Pues creo que no...aunque solía jugar cada noche con un perro flacucho que hace poco vendí a un granjero de la zona.

-¿Cuándo fue?-Preguntó al médico.

-¿Oh, bueno!, pues ahora debe hacer una semana- repuso el cuidador tímidamente.

-¿Y cuando dejó de comer y de querer tomar el baño? –preguntó el médico.

-Ummm...pues supongo que hace una semana- dijo avergonzado el cuidador al darse cuenta de la conexión.

-Pues ahora ya sabes la razón, debe de estar triste porque echa de menos a su amigo.

-¡Oh, no! Ojalá me lo hubiera pensado dos veces antes de vender al perrito. ¡Creí que hacían una pareja de lo más rara! Intentaré encontrarlo pero para ser sincero no tengo idea de dónde vive el granjero- dijo el cuidador abatido al no creer poder recuperarlo.

Quando el médico lo contó en el palacio, el rey envió a sus emisarios por todo el reino para que anunciaran que aquel que devolviera al perrito para que anunciaran que aquel que devolviera al perrito recibiría una gran recompensa, Al oírlo, el granjero fue enseguida a la corte a reclamar la recompensa. En cuanto cruzaron la puerta del jardín del palacio y Copito de Nieve vio a su amigo Rajah, se puso a ladrar de alegría y fue corriendo hacia él lo más deprisa que sus cortas patitas se lo permitían.

El elefante al verlo se puso loco de alegría. Cogiendo a su amiguito con su larga trompa, se lo puso sobre la cabeza y se fue con él a darse el baño. Aquella noche los dos amigos cenaron juntos de nuevo y Rajah volvió a estar feliz. Al día siguiente el cuidador del elefante también preparo un cuenco especial para Copito de Nieve para que supiera que era bienvenido y que podía quedarse con el elefante para siempre. Y a la siguiente celebración de la corte, la gente se quedó maravillada al ver a un perrito blanco sentado sobre la cabeza del elefante real que encabezaba el cortejo real.

El perro rabioso.

Cuento de terror. Cuentos de miedo.



Los días en el campo se deslizan placidamente. La cantidad de horas de luz y la temperatura ambiente marcada por las cuatro estaciones del año definen el ritmo de las actividades: preparación de la tierra, siembra, cosecha etc. Parecería que el único tema de conversación en ese ámbito es el clima y cualquier suceso fuera de lo común puede llegar a convertirse debido a la soledad y la distancia en una verdadera tragedia.

Mi abuelo solía contarme lo que le había ocurrido a Don Belisario, el veterinario de su pueblo, un pueblo de campo.

Un viernes por la noche, Don Belisario recibe la visita de Juan, el peón de Don Pascual. Este le pide que vaya al día siguiente por su campo a ver a Rosamora, su yegua favorita ya que no la veía bien.

Don Belisario vivía en el pueblo con su mujer y su hija. Ellas habían planificado ir el fin de semana a visitar a su hermana, cosa que hacían cada dos o tres meses.

Don Pascual vivía en La Rosada, su campito de cien hectáreas con su mujer ya que sus hijos trabajaban en la ciudad. Juan, el peón, vivía en La Rosada durante la semana y los fines de semana volvía al pueblo con sus padres y hermanos.

Ese sábado Don Belisario llevó a su mujer y a su hija hasta la Terminal de Ómnibus y luego subió a su vieja camioneta para dirigirse hacia La Rosada. Le costó arrancarla, seguramente sería la batería, pero luego de unos minutos, encendió y despacio rumbeó tomando el viejo camino de tierra hacia el campo de Don Pascual.

Hacía calor. Belisario pensaba estar de vuelta al mediodía y ya saboreaba los mates que seguramente lo convidaría Don Pascual.

Al llegar a la tranquera, se bajo sin apagar la camioneta, bajo, abrió la tranquera y luego de traspasarla la cerró por si había algún caballo suelto.

De la tranquera a la casa había unos quinientos metros. Busco la sombra de un eucalipto cercano y estacionó la camioneta.

Tomó el maletín y cuando se dispuso a bajar del vehículo, un perro desconocido, negro y corpulento se abalanzó ladrando enloquecido mientras apoyaba sus patas sobre la puerta de la camioneta.

Trató de dirigirle palabras suaves para tratar de calmarlo, pero el perro parecía un monstruo. Ladraba y jadeaba sin cesar. Echaba espuma por la boca, los ojos parecían desviarse y los pelos del lomo erizados le hicieron notar que estaba ante un perro rabioso.

Don Belisario hizo sonar la bocina, pero nadie se asomó. Intentó arrancar la camioneta, pero esta vez no le respondió.

El calor se hacía sentir y Don Belisario se encontraba preso en su camioneta de un perro rabioso. Justo a él. Un veterinario!

Era la primera vez que Belisario se encontraba en una situación de este tipo y no estaba preparado. No llevaba consigo ni agua ni alimentos. Ni hablar de armas. No tenía y tampoco sabía usarlas.

El calor y los nervios le hacían transpirar más de lo común. La camioneta, que estacionó a la sombra con el correr de las horas quedó expuesta a los rayos del sol que parecían concentrarse sobre la cabina de la camioneta convirtiéndola en un horno. Tenía sed y temía desmayarse en cualquier momento.

Belisario trató de dormirse, pero de tanto en tanto el perro se abalanzaba sobre su ventanilla echando espuma por la boca enloquecido. Le preocupaba la ausencia de Don Pascual ¿Y si la bestia rabiosa lo había destrozado?

En el pueblo nadie lo echaría de menos, si no lo encontraban, pensarían que había ido a algún campo cercano a ver animales. Así que tenía que resistir hasta el lunes. Día en que Juan volviera al campo a trabajar. No tenía otra meta: Resistir.

Deseó que lloviera. Él, que siempre pensó que Dios era para los niños, que todavía inocentes podían depositar su Fe en los Reyes Magos, se vio de repente tratando de recordar el Padrenuestro. Si. Belisario se acordó de Dios. Hizo promesas.: “Si me salvo de ésta iré a Misa todos los domingos”, “Si salgo vivo, me voy a Luján caminando” y cosas por el estilo.

Muchas cosas pasaron por la cabeza de Belisario. En especial lo triste que sería morir de esa manera tan absurda: de sed, preso de un perro rabioso. Justo a él, un veterinario de pueblo que lo único que deseaba era vivir en paz.

La bestia continuó girando enceguecida. Mató una paloma y la descuartizó con sus dientes. Luego arreció contra un cajón de madera. La locura del monstruo crecía con las horas como aumentaba la temperatura. Se hizo de noche y aprovechó para dormir.

El domingo intentó arrancar la camioneta, pero por lo visto se había encaprichado y nuevamente no le respondió. Aprovechó el fresco de la mañana. Ya sabía lo que le esperaba por la tarde: el sol implacable secando su boca ya lastimada por falta de líquido.

No tardó en desmayarse. Así lo encontró Juan al llegar el lunes por la mañana. Todos dicen que fue un milagro que haya resistido tantas horas sin agua con temperaturas tan altas.

Don Pascual y su esposa yacían destrozados del otro lado de la casa. Y la bestia negra, muerta junto a la camioneta.