UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

UNIDAD AJUSCO

"LA ESTRATEGIA DE REPETICION COMO MEDIO PARA FOMENTAR LA LECTURA Y COMPRENSION DE CUENTOS"

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

Abraham Frías Hernández

Asesor:

Mtro. José Simón Sánchez Hernández

MEXICO, D.F. **MARZO 2010.**

ÍNDICE

RESUMEN 2
INTRODUCCIÓN 3
JUSTIFICACION 7
I. PERSPECTIVA TEORICA 12
1.1 La lectura y sus procesos cognitivos 12
1.2 El niño y su preparación en la lectura 13
1.3 El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles 18
1.4 La lectura conjunta de narraciones infantiles 20
1.5 La existencia del cuento 23
1.6 Características del cuento 25
1.7 Las fábulas 26
1.8 Los cuentos tradicionales 26
1.9 El cuento inventado 26
1.10 El cuento recreado 27
1.11 Finalidad del cuento 28
1.12 ¿Existe un cuento infantil? 29
1.13 ¿Cuándo empezar? El cuento narrado y el cuento leído 30
1.14 Los cuentos, parte importante de la infancia 30
1.15 La trama en el cuento 31
1.16 Estrategias de lectura en el contexto escolar 35
1.17 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje? 41
1.18 Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia 45
1.19 Clasificación de las estrategias de aprendizaje 47
1.20 Aspectos que intervienen en el desarrollo de la adquisición de la lecto-escritura. 58
1.21 Estrategia de repetición 60
II. MÉTODO 63
2.1 Objetivo general 63
2.2 Hipótesis 63
2.3 Variables 63
2.4 Diseño 63
2.5 Sujetos 64
2.6 Instrumentos 64
2.7 Procedimiento 67
2.7.1 Primera face. Pretest 67
2.7.2 Segunda face. Intervención 68
2.7.3 Tercera face.Postest 71
III ANÁLISIS DE RESULTADOS 72
3.1 Análisis cuantitativo 72
3.2 Análisis cualitativo 75
DISCUSIÓN 83
CONCLUSIONES 85
REFERENCIAS 87
ANEXOS 91

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo**,** diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención a niños de segundo año de primaria con la finalidad de mejorar su habilidad lectora y su comprensión a través de la estrategia de repetición, utilizando como herramienta el cuento.

La muestra comprendió un total de 37 niños de entre 7 y 8 años; se realizó un diseño con medidas pretest y postest y fase de intervención, con un grupo. El tipo de diseño de investigación que se llevó a cabo es el preexperimental $\mathbf{O_1}$ **X** $\mathbf{O_2}$. La evaluación inicial ($\mathbf{0_1}$) se obtuvo por medio de la aplicación de un cuento, esto ayudo a conocer las dificultades presentadas por los alumnos en su comprensión lectora; por tal motivo la intervención (**X**) tomo en cuenta estas dificultades para retomarlas en los contenidos a través de las diferentes actividades, las cuales se realizaron a lo largo de 12 sesiones con una duración de una hora utilizando la estrategia de repetición. Ya para la evaluación final ($\mathbf{0_2}$), se aplicó el mismo cuento que en la evaluación inicial ($\mathbf{0_1}$), obteniendo una mejoría el grupo.

Los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final se analizaron estadísticamente, indicando una diferencia significativa en el grupo debido a la intervención y entre las medidas pretest-postest, así como también se realizó el análisis cualitativo que llevó a la conclusión de que la aplicación de la estrategia de repetición como medio para fomentar la lectura y comprensión del cuento favorece a que el alumno mejore su habilidad lectora y comprensión.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención a niños de segundo año de primaria, con la finalidad de mejorar su comprensión de textos mediante la estrategia de repetición.

Para el desarrollo de este trabajo de tesis, la perspectiva teórica la presento en el capitulo I dividido en veintiún apartados; iniciando con la lectura y sus procesos cognitivos donde Basurto (1973) menciona que la lectura es la acción de leer e interpretación del sentido de un texto y es un proceso mental donde se tienen que interpretar los signos o símbolos de cualquier material que esté impreso. En el segundo apartado se menciona el niño y su preparación en la lectura en donde se menciona que al empezar el año escolar, el grupo inicial es heterogéneo, el maestro debe hacer una clasificación de sus alumnos para saber:¿Qué alumnos están en aptitudes de aprender a leer?,¿Quiénes no están suficientemente preparados para esta tarea?,¿Quiénes necesitan empezar un programa más amplio y variado de actividades previas para llegar a la misma meta?,en el tercero y cuarto se habla del proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles y narraciones donde se menciona que el niño a través de la construcción conjunta del conocimiento. La conversación, como elaboración de la información, es un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que más tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión, al leer, al narrar a un grupo de niños, estamos pidiendo que reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan; los niños deben ser capaces de interpretar las ideas expresadas. El cuento es un registro de sucesos que se relacionan, pues son interdependientes. En el quinto apartado se hace mención de la existencia del cuento. En el sexto,

séptimo, octavo, noveno, décimo y décimo primero apartados se mencionan las características del cuento imaginativo, tradicionales, los modernos y el didáctico, así como también se explica que son las fabulas, los cuentos tradicionales, el cuento inventado, el cuento recreado y su finalidad. En el décimo segundo, décimo tercero y décimo cuarto se menciona brevemente si ¿existe un cuento infantil?¿cuando empezar? Y su importancia en la infancia.

En el décimo quinto apartado Muth (1995) explica que es la trama en el cuento, así como el desenlace y las subtramas, ya que el saber de los niños sobre la trama y otros aspectos de la estructura del cuento se desarrolla rápidamente a medida que aprenden a leer y a escribir en los grados elementales, ese saber desempeña un importante papel en la capacidad de comprender los cuentos que leen y de producir los cuentos que escriben, es por eso que en este apartado se aborda la importancia que tiene la alfabetización dentro del estudiante, ya que constituyen la adquisición de un complejo sistema instrumental: la lengua escrita con sus mecanismos de lectura y escritura, a los que consideramos sujetos de un mismo conocimiento, complementarios entre si. En este caso no se puede abordar uno sin el otro, ya que cuando se adquiere uno esta en posición de ambos. En el décimo sexto apartado se habla de la estrategia de lectura en el contexto escolar donde se menciona que uno de los principales objetivos de la enseñanza, es enseñar a pensar, y la escuela es quien proporciona estrategias para poder autorregular el aprendizaje; también debe ser un espacio de enseñanza para la comprensión y el desarrollo de las habilidades intelectuales, por lo que las estrategias de aprendizaje adquieren un papel relevante. En el décimo séptimo,

décimo octavo y décimo noveno apartado se explica que son las estrategias de aprendizaje, características básicas, relevancia y su clasificación.

En el veinteavo apartado brevemente se explica los aspectos que intervienen en el desarrollo de la adquisición de la lectura. Y finalizo con la estrategia de "repetición en el cuento" que se utilizó para realizar el programa de intervención.

En el capitulo II se presenta el método utilizado y en el cual se conoce el objetivo y las hipótesis de la investigación. Posteriormente se hace énfasis en la intervención; que se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo-cualitativo, mediante un diseño preexperimental, con un grupo experimental al que se aplico el programa de intervención, con medidas pretest-postest en el grupo y face de intervención para el grupo experimental. La muestra estuvo formada por 37 alumnos; con edades comprendidas entre 7 y 8 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio bajo. El programa se aplico en una escuela primaria publica, ubicada el la Delegación Álvaro Obregón.

El programa de intervención se dividió en tres fases: pretest que consistió en una evaluación por medio de un cuestionario formado por 10 reactivos que se aplicaron al grupo experimental, los cuales se basaron en el cuento "El lago de los monstruos". La segunda fase consistió en el diseño y aplicación del programa de intervención al grupo experimental, mediante la "estrategia de repetición utilizada en el cuento", que es un procedimiento especifico dirigido a fomentar la lectura y comprensión de cuentos en niños pequeños, se aplicó en 12 sesiones de una hora; la tercera fase fue el postest, evaluación final que se realizo al finalizar la intervención y que se aplicó al grupo experimental.

En el capituló III se incluye el análisis e interpretación cuantitativa y cualitativa; la primera a partir de los resultados obtenidos de la prueba “t” de Student entre la evaluación inicial y la evaluación final del grupo experimental. La interpretación cualitativa se hace a partir del análisis de pretest y postest, los dos con la finalidad de conocer si hubo una diferencia significativa que favoreciera al grupo experimental después del programa de intervención.

Finalmente se incluye un apartado de discusiones y conclusiones en donde se enfatiza los factores y situaciones que influyeron durante el programa de intervención.

Se presenta como anexo el pretest, el postest, el programa de intervención y los cuentos utilizados en esta tesis.

JUSTIFICACION

El problema en la actualidad que presenta nuestro país dentro de la comprensión lectora es grande, ya que en educación básica a niños y niñas de tercero a sexto de primaria ,en función de los planes o programas de estudio oficiales de la asignatura de español, La Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE 2008), aplicando una prueba, en donde se obtuvieron bajos resultados a nivel nacional, así como también el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes conocida como PISA (2000), la cual se realiza cada tres años, en esta se evalúan las destrezas de los alumnos en Lectura, Matemática y Ciencias. Aunque en cada ciclo se evalúan las tres áreas, cada vez se enfatiza una de ellas en particular. Así, por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes conocida como PISA 2000 (2001) enfatizó la Lectura y el 60% de la prueba corresponde a preguntas relativas a dicha área.

Se aplicó está prueba a jóvenes de 15 años que se encuentran en secundaria y el nivel medio superior en donde se obtuvieron resultados muy bajos, en comprensión lectora nuestro país obtuvo el lugar 34 en la escala de interpretación de textos, baja al 35 en la de localización y alcanza el 31 en la de reflexión, esto es un reflejo del bajo nivel de lectura en el que se encuentra nuestro país. Si comenzamos observando la proporción de lectores buenos, regulares y malos que hay entre los alumnos de 15 años de edad del sistema educativo mexicano, veremos que sólo poco menos del 7% (6.9) pueden definirse como buenos lectores, en tanto que 44.2% caen en la categoría de malos lectores, y el 49.1 restante en el nivel intermedio.

Estas evaluaciones reflejan que el nivel educativo que se demostró fue el de "elemental" (los resultados se dividen en "insuficiente", que significa que el estudiante necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de las asignaturas, y "elemental", en el que el alumno necesita reforzar la mayoría de los conocimientos adquiridos).

Es por ello, que la calidad educativa debe mejorarse, diseñando e instrumentando programas de mejoramiento educativo. También hay que tomar en cuenta los dos grandes rubros en que suelen agruparse los factores que inciden en la calidad educativa: los factores del entorno social y los de la escuela misma para poder diseñar programas de acuerdo a éstos. Las escuelas y los encargados de tomar las decisiones pueden hacer algo para mejorar esos bajos resultados.

Por esta razón, en esta investigación se realiza por el interés que generó el análisis de los datos de las pruebas ENLACE (2008) y PISA (2000), en donde se obtuvieron bajos resultados en comprensión lectora y pretende poner en práctica la estrategia de repetición como medio para fomentar la lectura y comprensión de cuentos en alumnos de segundo grado de Educación Básica, ya que el aprendizaje del niño comienza mucho antes que la escolaridad y ocurre en una amplia gama de lugares, dentro y fuera de la escuela; el impacto acumulado de las experiencias de aprendizaje, desde la primera infancia hasta los 15 años son importantes en el desarrollo del alumno.

A partir de esta situación surgen algunas preguntas: ¿Los alumnos que aprendan la estrategia de repetición lograrán una mejoría en su lectura y en su producción de textos? Los niños aprenden de la forma más natural que existe: a través de lo que ven, lo que escuchan, lo que sienten, lo que experimentan.

Los adultos a veces pensamos que el aprendizaje se restringe a un aula, a una clase, pero para los pequeños todo es aprendizaje y se aprende en todas partes. Cabe resaltar que la actividad de contar cuentos incide de manera determinante en el proceso de la adquisición de la lectura en el niño, por que al niño le gusta imaginar, observa donde algunos cuentos tienen unos dibujos maravillosos. Es por ello que considero que el cuento es un medio atractivo a través del cual podemos realizar un acercamiento favorable del niño a la lectura. Los cuentos, además de ser entretenidos, pueden usarse como factores de aprendizaje, y que mejor utilizando la estrategia de repetición, cada repetición hace que el cuento sea más familiar y reduce en el niño el esfuerzo de atención. La repetición, además, le estimula intelectualmente para seguir sin perderse un encadenamiento de aventuras y reforzara los conocimientos del niño**.**

Es importante señalar que dentro del segundo año de primaria los niños entre los 7 y 8 años de edad, han adquirido conocimientos como el abecedario, números del 1 al 100 etc; colores, figuras geométricas y habilidades como recortar, pegar, dibujar, seleccionar, agrupar, seriar, etc. Y es en este año donde el niño, ya ha iniciado un proceso sistematizado de los procesos de lectura y escritura; si éstos se ven afectados o interrumpidos provoca o arrastrará serios problemas escolares como son:

-Bajo rendimiento escolar.

-Apatía al estudio.

-Falta de disciplina.

-Carencias de hábitos de limpieza, orden, concentración y responsabilidad.

Aquellos procesos constituyen principios estructurales y cimientos en el desarrollo de los niños, la falta de una inducción adecuada invalida el proceso de educación básica, convirtiendo al hecho educativo en algo difícil y doloroso.

Ante esta situación para mí, la estrategia de repetición y el cuento pueden ser un elemento significativo, interesante, pertinente para iniciar a los niños en la lectura, por que este ha constituido, en muchas ocasiones, el primer contacto con la experiencia lectora y generalmente en el seno del hogar. Además los contenidos que representan son muy atractivos, emocionantes, favorecen el despliegue de su imaginación, recrean y permiten pasar momentos agradables.

Es por todo lo anterior que el presente trabajo se ocupa de la estrategia de repetición y el cuento como recurso para favorecer la lectura de los niños de segundo año de primaria.

De esta manera, el cuento será la herramienta para poner en práctica la estrategia de repetición, ya que se piensa que los cuentos sólo sirven para entretener a los niños; no se le ha dado su verdadera importancia como un valioso recurso didáctico que permite lograr varios objetivos, en los que se pueden mencionar: “hace agradable la enseñanza, colabora en la adquisición del lenguaje, relaciona a los niños con el ambiente, llena las necesidades de desarrollo psíquico y social infantil, despierta la sensibilidad; fomenta el interés por las acciones nobles y bellas, delimita la fantasía y estimula la imaginación; constituye un incentivo para la actividad creadora; educa la atención y la memoria y mejora la capacidad expresiva”. A partir de la motivación en la lectura, la materia de español se convertirá en una asignatura instrumental, la cual permitirá un mejor desarrollo en el alumno en sus diferentes áreas de

estudio y hacer del alumno un lector interesado y eficaz a través del recurso del cuento.

La estrategia de repetición es utilizada como un recurso literario por los escritores para dar complejidad e interés a los cuentos. Durante siglos, los narradores de cuentos han valorado esta estructura y los niños pequeños la encuentran igualmente interesante para comprender y producir cuentos en razón de su predictibilidad.

Esta estrategia es un modo de hacer a los niños más conscientes de la complejidad de los cuentos, en este caso los cuentos repetitivos pueden ser valiosos instrumentos de enseñanza, dada su predictibilidad y dado también el atractivo que ejercen sobre los niños de los primeros grados.

Por otra parte, la intervención tiene como propósito que los alumnos mejoren en su lectura y escritura. Se espera que con esta estrategia se fomente y desarrolle en los alumnos conciencia de la complejidad de la estructura cuentística.

Debe subrayarse que el cambio y la mejora de la educación implican años de esfuerzo y no pueden esperarse en lapsos de tiempo cortos. El esfuerzo debe ser continuado y ser un acicate para emprender o reforzar acciones de mejoramiento.

I. PERSPECTIVA TEORICA

1.1 La lectura y sus procesos cognitivos

Dentro de la escuela primaria se lleva a acabo un proceso entre alumno y maestro, que abarca todos los aspectos comprendidos en las áreas que se imparten en el salón de clases y que requieren de técnicas y recursos de apoyo para que el objetivo educativo se cumpla. Uno de los aspectos que con mas frecuencia se descuida es el de crear en los niños el habito por la lectura.

"La lectura es la acción de leer e interpretación del sentido de un texto y es un proceso mental donde se tienen que interpretar los signos o símbolos de cualquier material que esté impreso[1]". Esto nos lleva a considerar que la lectura no es un acto mecanizado sino una conducta y como tal, debe inculcarse desde temprana edad.

Los niños que entran por primera vez en la escuela generalmente tienen seis años de edad cronológica, pero esta circunstancia no los iguala, pues proceden de ambientes muy diversos, en los cuales han tenido experiencias distintas, esto es la causa de las mas diversas actitudes relacionadas en una y otra forma con los pasos iniciales del aprendizaje de la lectura (Basurto, 1973).

Basurto dice también que "la lectura debe ser un proceso de significados con base en el contenido de las experiencias previas de los niños y con ciertas referencias al ambiente en que estos se han desenvuelto, para ver como trabaja el mundo", ya que en algunas partes suele haber niños que viven en lugares rodeados por ambientes monótonos, pobres, hostiles e inclusive alejados de las vías de comunicación, cuyas experiencias son limitadas y

[1] Ver Basurto, G.A. (1973) "La lectura, principios y bases para enseñar y mejoramiento en todos los grados de la escuela primaria" Mèxico, pág. 15-32.

estrechas, esto provoca en los niños, el no comprender el significado de numerosas frases y palabras de los libros.

En cambio ciertos niños de las grandes ciudades no se encuentran mejor que aquellos, pues viven en barrios densamente poblados, donde el trajín y el paso de los vehículos es tan activo que tal estrechez y ruido no les permite distinguir lo que sucede en su entorno, y sus experiencias quedan tan limitadas, que su capacidad para comprender muchas cosas en relación con la vida se restringe, y corren el riesgo de formarse ideas confusas, incompletas, falsas o deformes de lo que ven y de lo que mas tarde encontraran en las lecturas de los libros, cuando estos se refieran a los seres y fenómenos de la naturaleza.

Los niños mejor situados son probablemente los que viven en circunstancias donde la naturaleza no les priva de sus bienes ni les oprime, donde la actividad humana es moderada y con suficiente variedad y también desempeñan una parte de la responsabilidad y quehacer domestico, todo esto debe de saberlo el maestro, para que al momento de dar sus enseñanzas, pueda tomar en cuenta la amplitud de las experiencias actuales de sus alumnos en el transcurso de las actividades del primer año (Basurto, 1973).

1.2 El niño y su preparación en la lectura

Los niños que por primera vez pisan la escuela no tienen idea en lo general de los casos de lo que van a aprender y es posible que crean que lo más importante que van a hacer en la escuela es aprender a leer y que la lectura será la base para ser aprobados cuando termine su año escolar. Para empezar no están tan equivocados, ya que saber leer es el requisito indispensable para ser promovido, en consecuencia, debería ser una actividad a la que se dedique mas tiempo, atención y energía por parte del docente y de la institución misma.

Aquí se requiere que tanto maestros como alumnos de primer año estén de acuerdo con el mismo propósito: unos en enseñar; otros en aprender a leer.

Basurto (1973) menciona que al empezar el año escolar, el grupo inicial es heterogéneo: algunos niños han adquirido ciertas nociones sobre la lectura en su casa; otros son repetidores de año; algunos están perfectamente capacitados para la iniciación, en tanto que otros no han llegado a los seis años y medio de edad intelectual, que es la edad de la lectura; hay que tomar en cuenta todas estas diferencias que hay entre los niños y que el maestro al principio del año haga una clasificación de sus alumnos para saber:

A) ¿Qué alumnos están en aptitudes de aprender a leer?
B) ¿Quiénes no están suficientemente preparados para esta tarea?
C) ¿Quiénes necesitan empezar un programa más amplio y variado de actividades previas para llegar a la misma meta?

Ya que los alumnos de cualquier grado carecen físicamente de un modo desigual, y lo mismo sucede con el desarrollo de su mentalidad, muchos de ellos proceden de familias humildes en donde tienen carencias económicas, en tanto que otros vienen de hogares de un nivel socio económico medio, donde su vida se desenvuelve con naturalidad y vigor. Una serie de aspectos que intervienen y que son importantes de mencionar dentro del aprendizaje en la lectura, son los factores mentales, físicos, personales y educativos (Basurto 1973).

En la lectura y escritura, los niños deben de ligar su lenguaje oral con un sistema nuevo, y visual de símbolos. Las capacidades del lenguaje de un niño son un recurso increíble para la alfabetización. Sin embargo convertirse en una persona alfabetizada exige de su desarrollo de capacidades metalingüísticas, el

conocimiento sobre el uso de las letras; como suena estas letras, como se forman estas palabras, como se forman oraciones y como estas oraciones se convierten en redacciones e informes (Basurto 1973).

Por ello Olson, citado en Bruning, Schraw y Norby (2004) dice que "La alfabetización requiere y fomenta el conocimiento del lector sobre las propiedades abstractas del lenguaje. Para las personas alfabetizadas, el lenguaje en si mismo se convierte en objeto de conciencia y de análisis. La alfabetización cambia el carácter del discurso, el pensamiento y la resolución de problemas, y nos proporciona una nueva forma de representar el mundo"[2].

A continuación Norris, citado en Bruning, Schraw y Norby (2004) presentan algunas propuestas de habilidades metalingüísticas esenciales, relacionadas al empezar a leer: (Bruning, 2004)

Habilidades Pragmáticas.

1.- Conciencia acerca de lo escrito: Entender que lo escrito contiene significado; que la lectura es direccional, que puede representar objetos o habla, que tiene palabras especiales (por ejemplo, palabra, letra, pronunciación) para describir las características de la alfabetización y otras actividades.

Habilidad a nivel de palabras.

2.- Conciencia grafica: Reconocer los detalles, las letras (por ejemplo, la diferencia entre la d y la b) y que las palabras se componen de letras.

3.- Conciencia fonémica: Habilidad para oír diferentes sonidos en las palabras; reconocer las semejanzas y diferencias entre la palabras; conocimiento de que las unidades habladas pueden ser analizadas y comparadas.

[2] Ver BRUNING, Schraw, Norby (2004) "Psicología Cognitiva y de la instrucción" México, Mc Graw Hill.

4.- Conciencia de la correspondencia grafema/fonema: Conocer del principio alfabético de que las letras y los sonidos (van juntos), habilidad para aplicar tal conocimiento a la decodificación de palabras desconocidas.

5.- Conciencia morfológica: Capacidad de descomponer las palabras en sus partes constituyentes; pronunciar silabas de las palabras; combinar las partes de las palabras para formar otras nuevas.

Habilidades a nivel sintáctico.

6.- Conciencia sintáctica: Reconocer y utilizar oraciones y patrones a nivel de frase; utilizar el contexto de la oración para las palabras (por ejemplo, pronunciar correctamente (lee) en la frase (la niña lee un cuento)).

Habilidades a nivel de discurso.

7.- Conciencia de la estructura del texto: Comprender las relaciones entre partes del texto, incluido el reconocimiento de los elementos cohesivos del texto y el conocimiento general de las estructuras del texto (por ejemplo, narración y exposición).

La mayoría de los profesores que enseña a leer considera estas habilidades en sus estudiantes como algo esencial. Sin embargo, la enseñanza directa de habilidades, sobre este y otros aspectos de la lectura, no parece una buena idea si no se relacionan unos con otros y se introducen en un contexto literario significativo. Si los niños no son capaces de relacionar las habilidades que están aprendiendo con el contexto más amplio de ser alfabetizados, pueden llegar a considerar la lectura como un conjunto incomprensible de tareas fragmentadas (Bruning, 2004). Es por eso que se deben de enseñar las habilidades de forma sistemática, pero siempre para relacionarlas con el objetivo principal de la lectura: entender y disfrutar de lo que se está leyendo.

Para Bruning, Schraw y Norby (2004) “El convertirse en alguien alfabetizado se basa en muchos tipos de conocimiento metalingüísticos, pero en lenguas alfabéticas como el inglés o el español, lo mas importante para los niños que las están aprendiendo es la conciencia fonémica, la habilidad para reconocer y manipular sonidos en el lenguaje oral. Así mismo desarrollar la conciencia fonémica de los estudiantes es un objetivo importante en la enseñanza temprana. Un segundo objetivo de esta enseñanza relaciona este conocimiento con las letras que los alumnos adquieran el principio alfabético, aprender que las letras individuales, y las combinaciones de las mismas representan sonidos”.

Si la instrucción es escasa o incompleta, el reto del aprendizaje de la lectura puede ser desalentador. Sin embargo, si todo sale bien, después de unos pocos meses, los niños podrán reconocer representaciones desconocidas y abstractas, representadas por letras y palabras, y agruparlas en el sistema del lenguaje oral que ya poseén (Bruning, 2004).

Por tanto Bruning, Schraw y Norby (2004) dicen que “Aunque la conciencia fonémica puede desarrollarse sin instrucción, y algunos alumnos descubrirán el principio alfabético por su propia cuenta, a través de la inmersión en las actividades que contienen libros, relatos, cuentos, etc., la simple exposición a estas no siempre es suficiente. Sin la enseñanza, adquirir las habilidades metalingüísticas para analizar los sonidos del lenguaje y relacionarlos con el sistema de símbolos abstractos no es algo seguro, por muy rico que sea el entorno lingüístico”.

Para la mayoría de los estudiantes, el proceso de alfabetización requiere apoyo instruccional. En particular, la mayoría de los niños necesita una instrucción explicita en las relaciones entre letras y sonidos, para pasar lo mas rápido posible al propósito significativo de la lectura.

1.3 El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles

Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar, y estructurar la experiencia y el conocimiento. La enseñanza y el aprendizaje son entendidos como un proceso de comunicación, donde el estilo de interacción del docente influye en la adquisición de significados del niño. Dado que el habla se usa en contextos conversacionales, se van identificando secuencias de movimientos conversacionales, en situaciones de disputa y de co-construcción de episodios[3].

"Si atendemos al progresivo dominio de tareas prácticas y secuencias lógicas de las distintas áreas de conocimiento, tiene sentido acudir al principio de lo conocido a lo desconocido. Pero, ¿qué ocurre si nos fijamos en los relatos fantásticos? En este caso, apreciamos que podemos comprender materiales nuevos sin acudir a líneas de asociaciones de conocimientos que ya posee. Podemos introducir cualquier conocimiento en la medida que se adapta a las estructuras conceptuales que el niño ya tiene".

El verdadero sentido de operar desde "lo conocido a lo desconocido" reside en recordarnos que hace falta cierta "coherencia" en la secuenciación del aprendizaje de los niños. Pero la capacidad imaginativa puede desarrollar otras formas de aprendizaje que superan los principios "de lo concreto a lo abstracto"

[3] PONTERCORVO,C. y ORSOLINI, M. (1992) "Analizando los discursos de las practicas alfabetizadotas desde la perspectiva de la actividad. en revista: Infancia y Aprendizaje, Núm. 58, Pág. 125-141.

y “de lo conocido a lo desconocido”, de cierta forma se salta sus pasos. ¿Cómo podemos llegar a establecer este proceso?. A través de la construcción conjunta del conocimiento. La conversación, como elaboración de la información, es un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que más tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión (Egan, 1994).

Para Tough “La literatura infantil para establecer una discusión es muy útil, especialmente en la etapa prelectora. Al leer, al narrar a un grupo de niños, estamos pidiendo que reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan, los alumnos deben ser capaces de interpretar las ideas expresadas”[4].

Bruner menciona que “El cuento es un registro de sucesos que se relacionan, pues son interdependientes”. De hecho, uno de los aspectos del aprendizaje básicos a la hora de usar los cuentos, es el desarrollo de las capacidades para organizar la información dentro de un contexto espacial y temporal, para generar una organización temporal de los hechos y por tanto, lograr el acceso a las primeras relaciones causales, los antecedentes y los consecuentes de aquello ocurre con los personajes[5].

El lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo cómo hacer cosas con las palabras. Se pone de relieve el proceso de construcción de significados, con ayuda del docente los niños van a ser capaces de ir rescatando la estructura del cuento (Bruner,1991).

El alumno para poder aprender un contenido, tiene que ser capaz de darle un significado. Atribuir un significado quiere decir que se revisa y aporta los

[4] Ver TOUGH, J (1989) “Lenguaje, conversación y educación” Madrid, Visor.
[5] Ver BRUNER, J (1991) “Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva” Madrid, Alianza Editorial.

esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación y, finalmente aprender del propio proceso siendo capaz de aplicarlo en otros contextos[6].

La narración puede canalizar esta elaboración de significados. Al interpretar la información de un texto estamos negociando unos significados culturales, que construimos sobre la base del conocimiento en el contexto cultural al que pertenecemos (Vygotsky,1989; Rogoff, 1993; Cole, 1996).

Atribuir un significado quiere decir que se revisa y aporta los esquemas de conocimiento que se poseen para dar cuenta de la nueva situación. A la hora de abrir espacios y experiencias de *"re-creación" y "re-construcción"* cultural, el problema no está en la elección de los contenidos, sino en cómo abordarlos, cómo procesarlos, metodología de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de aprendizaje.

1.4 La lectura conjunta de narraciones infantiles

Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar, estructuran la experiencia y el conocimiento. Se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de comunicación, donde el estilo de de interacción del docente mediatiza la adquisición de significados del alumno[7].

Diariamente partimos de experiencias comunes para introducir nuevos conocimientos, pero ¿Qué ocurre con los contenidos de los relatos fantásticos infantiles? En ocasiones nos vemos obligados a cuestionar la validez de sostener que nuestro conocimiento se va acumulando poco a poco, desde lo conocido a lo desconocido. ¿Qué ocurre con las brujas, los magos, los

[6] Ver BURON, J. (1996) "Enseñar a aprender: introducción a la metacognición" Bilbao, Mensajero.
[7] Ver EDGAN, K. (1991) "La comprensión de la realidad en educación infantil y primaria" Madrid, MEC y Morata.

monstruos, los robots, los animales de las fábulas, que ocupan gran parte del mundo conocido de los niños?, ¿por que son atractivos para ellos? sus contenidos reflejan la capacidad potencial para combinar experiencias, creando algo nuevo. Quizá estos seres expresen mejor la necesidad de imaginar.

Egan (1991) menciona que "Si atendemos el progresivo dominio de tareas prácticas y secuencias lógicas de las distintas áreas de conocimiento, tiene sentido acudir al principio de lo conocido a lo desconocido. Pero, ¿qué ocurre si nos fijamos en los relatos fantásticos? En este caso, apreciamos que podemos comprender materiales nuevos sin acudir a líneas de asociaciones de conocimientos que ya se poseen. Podemos introducir cualquier conocimiento, en la medida en que se adapte a las estructuras conceptuales que el niño ya tiene".

El verdadero sentido de operar de lo conocido a lo desconocido reside en recordarnos que hace falta cierta coherencia en la secuenciación del aprendizaje de los niños. Pero la capacidad imaginativa puede desarrollar otras formas de aprendizaje que superan los principios de lo concreto a lo abstracto y, de lo conocido a lo desconocido; de cierta forma, se salta sus pasos (Egan,1991).

¿Cómo podemos llegar a establecer este proceso? A través de la construcción conjunta del conocimiento, medio que pone de manifiesto procesos de pensamiento y creación. La conversación como elaboración de la información, es un instrumento que estructura ideas en el entorno cercano, abstracciones que mas tarde pueden tomar cuerpo en otros formatos de expresión.

El uso de la literatura infantil para establecer una discusión es muy útil en la etapa prelectora. Al leer, al narrar a un grupo de niños, estamos pidiendo que

reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan; los niños deben ser capaces de interpretar las ideas expresadas. El cuento es un registro de sucesos que se relacionan, pues son interdependientes (Tough, 1989).

Para Rodari construimos nuestro significados comunes sobre la base del conocimiento de la realidad, acerca de la vida cotidiana del contexto cultural al que pertenecemos .Por medio del lenguaje establecemos gran parte de las relaciones. El lenguaje se adquiere utilizándolo, aprendiendo a hacer cosas con las palabras. La adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto. Se pone de relieve el proceso de construcción de significados[8].

El niño para poder aprender un contenido, tiene que ser capaz de darle un significado. Atribuir un significado quiere decir que se revisan y aportan los esquemas de conocimiento que se poseen, para dar cuenta de la nueva situación. La figura del escritor para niños también es clave; es una persona capaz de ponerse en relación directa con la fantasía del niño, dentro de su proceso de elaboración de la realidad. Por lo mismo que el niño le puede gustar jugar con el adulto, por que con su experiencia le puede hacer más interesante el juego, también puede preferir leer un cuento con el adulto. Con los niños puede hablarse de todo, siempre que se les pida ayuda para hallar el lenguaje justo para hacerlo (Rodari, 1980).

[8] Ver RODARI, G. (1980) "La imaginación en la literatura infantil: perspectiva escolar" Barcelona 43, Pág. 9-13.

1.5 La existencia del cuento

Desde los albores de la humanidad, nos habla de un genero que se instaló no solo por el deleite que brindaba sino por muchos otros motivos inherentes a la naturaleza del hombre, entre los cuales seguramente uno de los mas importantes, fue su necesidad de comunicarse "El cuento en general es una narración de lo sucedido o de lo que se supone que sucedió"[9].

Weinschelbaum define que "Cuento seria la narración de algo acontecido o imaginado. La narración expuesta oralmente o por escrito, en verso o en prosa. Cuento es lo que se narra, de ahí la relación entre contar y hablar. Es también necesario que, etimológicamente, la palabra cuento, procede del termino latino computare, que significa contar, calcular; esto implica que originalmente se relaciona con el computo de cifras, es decir que se refería, uno por uno o por grupos, a los objetos homogéneos para saber cuantas unidades había en el conjunto. Luego por extensión paso a referir o a contar el mayor o el menor numero de circunstancias, es decir, lo que ha sucedido o lo que pudo haber sucedido, y en este ultimo caso, dio lugar a la fabulación imaginaria"[10].

El primer cuento del que se tiene noticia fue "El cantar de Gilgamesh", poema épico de la Mesopotámia (oriente medio), escrito sobre tablillas de arcilla con caracteres uniformes. A ellas recurrían los narradores quienes, según los rostros de sus audiencias, improvisaban la trama de sus relatos. Se basaban en la historia cosmogónica que contaban las peripecias de Gilgamesh en su peregrinaje hasta los confines del mundo buscando los secretos de la vida eterna (Weinschelbaum 1996).

---

[9] Ver Montoya, V. (2004) "El origen de los cuentos" Revista de Innovación educativa, Vol. 4, núm. 19, Pág. 57-63.

[10] Ver WEINSCHELBAUM, L.L. (1996) "Los cuentos y los chicos: la educación en los primeros años" Revista infancia y aprendizaje, núm. 11, Pág. 10-25.

En épocas remotas, trashumantes, buhoneros y juglares competían con sus habilidades para transmitir historias y sucesos de latitudes lejanas. Buscaban albergue en castillos o en posadas y, cuando el clima lo permitía, congregaban a su público en la plaza de la villa. Allí, agregando o modificando argumentos y personajes a voluntad, llevaron, de un sitio a otro, relatos que aludían a invenciones, descubrimientos, gestas heroicas, hazañas, modas o recetas de cocina. Al hacerlo entretenían a adultos y a niños sin distinción de edad (Weinschelbaum, 1996).

Weinschelbaum (1996) dice que "El cuento congregó siempre y fue vehículo de mitos, mandatos, usos y costumbres. Promediando el siglo XVII empezó a entenderse a la infancia, no ya como una etapa transitoria de la vida, sino como un periodo rico e importante en lo que se refiere a adquisiciones y a definiciones por la elaboración de conocimientos y por la toma de posiciones vinculadas con los valores fundamentales de la vida. Empezó entonces a editarse una literatura destinada a los más pequeños. Pero no para todos, era solo para los niños que permanecían a las clases sociales mas acomodadas y que tenían acceso a la educación".

Se trataba de textos de religión cuya memorización se ayudaba a través de poemas u oraciones. Luego vinieron los libros de caballería, en los que se enseñaban normas de urbanidad y comportamiento, tanto en sociedad como en las cortes. Los cuentos populares y picarescos, lo mismo que las novelas, continuaron divulgándose en ediciones baratas y fundamentalmente por transmisión oral. Eran historias de viajes, de intrigas palaciegas y de aventuras (Weinschelbaum, 1996).

1.6 Características del cuento

Menciona Nervi que "Existen diferentes criterios de acuerdo a los autores en cuanto a las características del cuento, los más manejados son:

Los cuentos tradicionales y los modernos, los de ejemplificación moral y los de entretenimiento[11], estas y otras clasificaciones se encuentran en la bibliografía revisada, pero de acuerdo a los objetivos de educación primaria es la que mas se apega a dichos objetivos y a los fines del presente trabajo.

En el cuento imaginativo el niño ejercita su imaginación, cuando en este ocurren cosas maravillosas en las que él es un protagonista o bien siente realizados sus deseos de aventura. Nervi (1994) menciona también que "La identificación con el protagonista, tanto en el cuento tradicional como en el moderno, actualiza en el niño, sentimientos y emociones de ira, miedo, sorpresa y expectación, que pese a ser condenados socialmente son, sin embargo, positivamente asumibles en la narración ficticia; su vivencia por medio de la fantasía tiene un valor afectivo tan fuerte y valido como si los sucesos ocurrieran en la realidad".

El cuento didáctico son sucesos fantásticos entre lo real y lo irreal puede servir para mostrar de modo claro los fenómenos y comportamiento de temas históricos, científicos y sociales. La socialización para asumir conductas aceptables o eludir las reprobables mediante la moraleja o ejemplificación de lo mal o bien hecho del personaje ejemplar y del que representa algún vicio o defecto moral ha sido frecuente en el uso del cuento, a menudo la justificación de los males que le ocurre al protagonista esta en causas extrínsecas (Nervi, 1994).

[11] Ver NERVI, Free J. Ricardo (1994) "Antología básica de expresión literaria" UPN, México.

1.7 Las fábulas

Las fábulas son un recurso de fácil uso en el nivel de preescolar y primaria, dado que la historia que relatan se reduce a un mínimo de acciones, con un dialogo mínimo, lo que permite una asimilación y comprensión rápida de los alumnos. Se puede narrar con sus propias palabras, memorizarla al pie de la letra, dramatizarla e introducir alguna variante. En cada fábula o cuento suele haber un conflicto o problema que los protagonistas no han resuelto bien acarreándoles sinsabores y dificultades. El hacer que los niños propongan soluciones ante las dificultades o fallas es un buen mecanismo de sensibilización a la solución creativa de problemas y afrontar su propia vida con sentido realista.

1.8 Los cuentos tradicionales

El recurso de los cuentos tradicionales tiene un valor parecido a las fábulas, son cuentos conocidos por todos y que a los niños les agrada escuchar una y otra vez. Los cuentos populares de distintas razas y países, son también recursos nada despreciables, ya que los niños pueden encontrar hechos o situaciones de la cultura popular.

1.9 El cuento inventado

Si la invención del cuento la realizan los propios niños, estos manifiestan sus propias ideas, sensaciones y frustraciones en la narración, dándole al cuento un autentico valor diagnostico proyectivo, otras veces se pueden usar las historias abiertas, iniciándose un cuento fantástico con una frase que debe ser continuada con otra y otra por los niños. Otras veces los profesores cuentan y dramatizan un cuento ocultando el final para que los niños lo adivinen. En

ocasiones el profesor muestra los dibujos de un cuento para que los niños lo vayan narrando según lo que el dibujo les sugiere.

A menudo los propios dibujos infantiles sobre un tema o personaje, son utilizados, el profesor va presentando una secuencia sobre la que los niños van inventando un cuento. En cierto momento basta con invitar a los niños a que inventen un cuento a sus compañeros.

1.10 El cuento recreado

Un cuento cualquiera puede ser reconstruido y cambiado por los niños, suprimiendo un personaje, quitándole poderes o dándole otros nuevos, introduciendo un artefacto sorprendente etc.

Algunos elementos para recrear cuentos:

a) Tratar de transformar algunas situaciones
b) Plantear los elementos fundamentales de un cuento, añadiendo uno nuevo con características normales o mágicas.
c) Introducir algún elemento nuevo.
d) Realizar una ensalada de varios cuentos.
e) Introducir una nueva clave espacio-temporal.
f) Dar un personaje real o imaginario y a través de sus características realizar un cuento.
g) Elegir un personaje de la televisión.
h) Inventar cuentos en grupo.

Cabe mencionar que los elementos que se emplearon para recrear un cuento dentro del programa de intervención “La enseñanza de la repetición como elemento estructurante del cuento” para alumnos de segundo año de primaria fueron:

-Tratar de transformar algunas situaciones.

-Plantear los elementos fundamentales de un cuento, añadiendo uno nuevo con características normales o mágicas.

-Introducir algún elemento nuevo.

-Dar un personaje real o imaginario y a través de sus características realizar un cuento.

-Inventar cuentos en grupo.

Y los cuentos que se emplearon fueron:

-fabulas

-cuentos tradicionales

-El cuento inventado

-El cuento recreado

1.11 Finalidad del cuento

De lo anterior podemos rescatar que la finalidad del cuento ha variado conforme el paso del tiempo y de acuerdo a los intereses de quien lo narra. Podemos observar que la intención puede ser moralizadora, como son las llamadas fábulas o apólogos que ejemplifican en su trama normas de conducta. La de entretenimiento que utiliza temas superficiales cargados de fantasía y los de intención educativa que aunque manejan los elementos anteriores, permiten también al niño ejercitar su imaginación, mostrar de modo claro los fenómenos y comportamientos de temas históricos, científicos y sociales.

Los cuentos propician también que el niño desarrolle seguridad al tratar de dar solución creativa a los problemas que aparecen en ellos y que lo llevaran a afrontar su propia vida con sentido realista.

En el nivel primaria, la finalidad del cuento se enmarca en utilizarlo dentro del aula para mejorar las relaciones entre el maestro y sus alumnos, crear momentos de reposo dentro de la clase propiciando tranquilidad, ya que los niños siempre están esperando ver lo que va a suceder después y en muchos casos solicitan la repetición de los mismos. Así mismo, también se utilizan para reconocer los aportes de la cultura regional a la nacional.

En el tema que ocupa el presente trabajo la finalidad del cuento, está encaminada a que los niños entren en contacto con distintos aspectos de la lectura, mediante una actividad atractiva que respete sus intereses por las propias características de los cuentos como son el uso de la fantasía y la acción despertando sentimientos que favorecerán el interés y acercamiento a la lectura. La labor fundamental de este proyecto.

1.12 ¿Existe un cuento infantil?

Los cuentos para niños tienen un origen y una genealogía que pueden ser rastreados con vistas a su estudio y a la búsqueda y enriquecimiento de sus características. La incidencia de la concepción consumista y la necesidad de ampliar las ventas, no para llegar a más niños con buenos libros, sino para una mayor distribución de libros de dudosa calidad, que mejore el rendimiento de las ediciones, entorpece el contacto de los niños con los libros de excelencia (Weinschelbaum, 1996).

Weinschelbaum (1996) menciona que "Los autores se preocupan, en general, por el estilo y la calidad literaria de sus textos. Sin embargo, los escritos para niños exigen mayores cuidados aun. Hay adultos que tienen y transmiten a los niños una concepción poco clara sobre la esencia del libro. Muchos entienden

que en el cuento destinado a los niños, la presentación es tanto o más importante que la narración.

1.13 ¿Cuándo empezar? El cuento narrado y el cuento leído

Weinschelbaum (1996) dice que "En la cuna, el pequeño recibe los primeros cuidados en cuanto a protección, alimentación y abrigo. Y junto con esas preocupaciones, es importante que los padres tengan presente que el celo por el crecimiento afectivo y cultural comienza también allí. Es la elección del cuento- narrado al principio, luego también el leído- lo que vehiculiza la voz familiar y querida, la presencia con que la historia da inicio al sueño".

Al comienzo es la música de las palabras, poco a poco se inicia la comprensión de lo que se escucha. Con el tiempo, es el placer del texto, esta práctica es de gran importancia en lo que se hace a la comprensión lectora posterior. En este caso se trata de textos con sentido, que el pequeño puede ir intuyendo, anticipando la trama y acompañado, de este modo, la intención del autor. Incorpora el valor de la coherencia en lo que oye y eso le sirve como modelo de expresión. Desarrolla su habilidad para comunicarse a través de lo verbal (Weinschelbaum, 1996).

1.14 Los cuentos, parte importante de la infancia

A los niños les gusta los relatos de la televisión y el cine, y les gusta relatar acontecimientos reales o imaginados. Aprenden a saber que es lo que se puede esperar de un cuento, también aprenden que los cuentos tienen ciertas convenciones, tales como las aperturas formalizadas (Había una vez) y los cierres teóricos (y vivieron felices), y que los cuentos tienen personajes que se comportan de modos predecibles(por ejemplo, las brujas hacen cosas malas y

las princesas son buenas). Los niños aprenden también que los cuentos tienen patrones arguméntales predecibles (por ejemplo: una princesa es capturada, un príncipe la rescata y se casan). A ese patrón predecible de acontecimientos se le denomina estructura[12].

1.15 La trama en el cuento

Para Muth (1995) una trama es una serie de acciones que un personaje encara para resolver un problema. El desenlace sobreviene cuando el personaje resuelve o no resuelve el problema. Pero la mayoría de los cuentos no tienen una trama simple. Típicamente, el personaje debe de superar muchos obstáculos antes de que el problema pueda ser resuelto. Las subtramas están dadas por los intentos del personaje de eliminar los obstáculos que se interponen en su camino hacia la obtención del objetivo principal o hacia la resolución del problema.

Muth (1995) dice "suele ocurrir que la trama de los cuentos que crean los niños muy pequeños no están bien desarrolladas. Sus cuentos con frecuencia incluyen la presentación de un problema (por ejemplo: Había una vez una niña que estaba perdida en un bosque muy grande) y su inmediata solución (y entonces una hada madrina vino y la llevo a casa con su mama. Colorin colorado), sin desarrollo de una trama en el medio del cuento".

El saber de los niños sobre la trama y otros aspectos de la estructura del cuento se desarrolla rápidamente a medida que aprenden a leer y a escribir en los grados elementales, ese saber desempeña un importante papel en la capacidad de comprender los cuentos que leen y de producir los cuentos que escriben (Muth 1995).

[12] Ver MUTH, D.K. (1995) "El texto narrativo: estrategia para su comprensión" AIQUE, Argentina.

Muth (1995) menciona que “Cuando los niños llegan al nivel inicial, lo hacen con un caudal respetable de conocimientos que la escuela no puede ignorar. El docente tendrá que propiciar la organización de tales nociones, incorporándolas como básicas en las situaciones de aprendizaje, si pretende entusiasmarlos e interesarlos”.

También aquí es importante mencionar que los procesos de alfabetización constituyen la adquisición de un complejo sistema instrumental: la lengua escrita con sus mecanismos de lectura y escritura, a los que consideramos sujetos de un mismo conocimiento, complementarios entre si. En este caso no se puede abordar uno sin el otro, ya que cuando se adquiere uno esta en posición de ambos.

La competencia en el uso de la lengua escrita comprende el manejo de ambos saberes y existen múltiples modelos para la evaluación de los mismos: En el caso de la escritura, la gramática, la sintaxis, la semántica, etc. Gracias al conocimiento del sistema en uso y de la aplicación de sus normas, se pueden expresar ideas y conceptos en forma clara y precisa.

El aprendizaje de este conocimiento puede realizarse con la metodología que el maestro considere mas adecuada y que maneje mejor, teniendo presente los aportes de la psicogenesis de la lengua escrita, que asegura el respeto por las diferencias y por los tiempos de cada alumno, para la estructuración y afianzamiento de tales nociones.

La escritura se apoya de la lectura para tomar de ella modelos de expresión, estímulos para la imaginación, fuentes informativas etc; y en el caso de la lectura, se trata de la habilidad para el descifrado tanto como la comprensión

de los contenidos, conviniendo en que si no se domina la segunda parte no se ha logrado la competencia lectora.

Weinschelbaum (1996), menciona que “La lectura es buena conductora del deseo de escribir; no es en absoluto que queramos escribir forzosamente como el autor cuya lectura nos complace: lo que deseamos es tan solo el deseo de escribir que el escritor ha tenido”. Aquí el docente tendrá que influir en gran medida motivando a los alumnos a escribir lo que leen, buscando estrategias que le ayudaran.

Para el mismo autor, los cuentos producidos por los niños valen, fundamentalmente, por que a través de sus metáforas constituyen una especie de botella tirada al mar. Su mensaje, la mayoría de las veces con destinatario incierto, tiene posibilidades de ser atendido si el entorno en que se mueven esta preparado para ello. Muchas veces tales mensajes son la manera de manifestar un conflicto que de otra manera no pueden exteriorizarse trata, a si mismo, de una practica que los ayuda a desarrollar con coherencia sus ideas para que los relatos, orales o escritos, puedan ser inteligibles.

La relación entre habilidades metalingüísticas y la adquisición de la lecto-escritura, ha sido objeto de múltiples investigaciones en los últimos veinte años. La razón estribaría, en términos generales, en el interés renovado hacia los procesos de lectura por parte de la Psicología Cognitiva y de un modo particular, por el cambio en la concepción de la lectura. De considerarla principalmente como una habilidad visual, enfoque predominante en los años 40-60, se ha pasado en la actualidad a concebirla fundamentalmente como una habilidad psicolinguistica.

Defior menciona que “Han sido dos factores lingüísticos que se han asociado consistentemente con la habilidad lectora inicial. Uno de ellos es el grado de conocimiento que tienen los niños sobre la estructura fonológica del lenguaje o conciencia fonológica; otro es la habilidad para procesar el lenguaje oral. Esta última tendría un efecto facilitador del aprendizaje de la lecto-escritura de cualquier sistema ortográfico, independientemente de cual sea ese sistema. Sin embargo, el procesamiento fonológico, que se refiere al uso de información fonológica (por ej. Sobre el sonido de la propia lengua) en el procesamiento del lenguaje oral y del escrito, adquiere un papel preponderante en las lenguas que utilizan un sistema alfabético para su representación escrita[13].

Según este autor, básicamente existen tres campos de investigación en este tema:

a) La conciencia fonológica.

b) La recodificación fonológica en el acceso al léxico.

c) El uso de las representaciones fonológicas en la memoria a corto plazo.

El término conciencia fonológica Defior (1994) se refiere a: “Conciencia que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua. Aparece de un modo lento y gradual, en la medida en que los niños desplazan su atención desde los aspectos significativos del lenguaje hacia la conciencia de sus estructuras y de las unidades o segmentos que lo componen”. Se deben distinguir los procesos de análisis no conscientes y automáticos, que se dan en el curso de las actividades habituales de percepción y comprensión del lenguaje, de la capacidad para analizar explícitamente el habla en sus componentes. La conciencia fonológica implica discriminaciones reflexivas.

[13] DEFIOR, S. (1994) “La conciencia fonológica y la adquisición de la lecto-escritura” Revista Infancia y aprendizaje”, Pág. 91-113.

1.16 Estrategias de lectura en el contexto escolar

Uno de los principales objetivos de la enseñanza, es enseñar a pensar, y la escuela es quien proporciona estrategias para poder autorregular el aprendizaje; también debe ser un espacio de enseñanza para la comprensión y el desarrollo de las habilidades intelectuales, por lo que las estrategias de aprendizaje adquieren un papel relevante.

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas dice Valls son "Procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos"[14].

Sin embargo menciona Valls (1990) "lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate".

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. Para Valls (1990) las estrategias de comprensión lectora "Son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las

[14] Ver VALLS, E. (1990) "Estrategia de lectura" disponible en: http://es.geocities.com/escuela lazarocardenas1/estrategiasdelectura.html

acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio".

Esta afirmación tiene varias implicaciones:

-Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos.

-Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones.

De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad (Valls, 1990).

Para Valls (1990) "Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo

que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos".

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica. Hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión. Al conocimiento de las propias estrategias se le llama metacognición, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento. La metacognición se incrementa con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto (Valls, 1990).

Por otra parte, las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada. En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas. Las investigaciones sugieren que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información,sino que implican un proceso de aprendizaje, y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno (Valls, 1990):

Los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elemento por elemento; relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial.

-Los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora), por el contrario generan gran número de macroproposiciones. Estas macroproposiciones proporcionan una representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo (Valls, 1990).

Podemos por tanto concluir que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto.

Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo. Quizás una de las estrategias más útiles y maduras sea la "estrategia estructural" que consiste es establecer un plan de procesamiento del texto basado en seguir la estructura organizativa de las ideas del texto de forma que se vayan relacionando los detalles más importantes del pasaje con esa estructura (Valls, 1990).

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una "estrategia de listado", propia de los sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto. En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma (Valls, 1990).

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos. Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes: (Valls, 1990)

a) Formular predicciones del texto que se va a leer.

b) Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.

c) Aclarar posibles dudas acerca del texto.

d) Resumir las ideas del texto.

De lo que se trata es de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión. Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento), no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor (¿de qué crees que trata el texto? ¿alguien puede explicar que es la...? ¿hay algo que no comprendes? Como has leído, esta leyenda nos habla de...) a manos del alumno.

Es necesario que los alumnos comprendan y usen comprendiendo las estrategias señaladas, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes “pasivos” de la lectura, que no responden, actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción (Valls, 1990).

A continuación conoceremos varias propuestas de lo que son las estrategias de aprendizaje para entender mas el tema de tesis expuesto en este trabajo el cual se puso en práctica "la estrategia de repetición en el cuento" es necesario explicar en que consisten las estrategias y cual es su función.

1.17 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. Nisbet y Schucksmith las definen como "Secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información"[15]. También se pueden definir como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Estas tienen dos características esenciales: que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Para Monereo "Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción"[16]. Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serian procedimientos de nivel

[15] Ver NISBET, J. y SCHUCKSMITH J. (1987) "Estrategias de aprendizaje" Madrid, Santillana.
[16] Ver MONEREO, C. (1994) "Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela" Barcelona, Graò.

superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje (Monereo, 1994).

Según Genovard y Gotzens las estrategias de aprendizaje pueden definirse como "Aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender"[17]. Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación.

Las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir (Genovard y Gotzens,1990).

De acuerdo con Beltrán "Las definiciones expuestas ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción"[18].

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: las estrategias son

[17] Ver GENOVARD, C. y GOTZENS, C. (1990) "Psicología de la instrucción" Madrid, Santillana, Pág. 266.

[18] Ver BELTRAN, J. (1996) "Estrategia de aprendizaje" en J. Beltràn y C. Genovard (eds), psicología de la instrucción, tomo I, Variables y procesos bàsicos, Madrid, Síntesis.

acciones que parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Beltrán, 1996).

En consecuencia Beltrán (1996) dice que "Las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Con ciertos matices, quizás sea más exacto afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables; aunque debemos subrayar, que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades".

Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. Como afirma Beltrán (1996) "Las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria".

Al servicio de estas estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la

práctica y al aprendizaje, anterior algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas.

Beltrán (1996) menciona que “No debemos de olvidar que la capacidad de dominio de destrezas automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea”.

De hecho, como han indicado algunos autores, una de las diferencias importantes entre expertos y novatos en la resolución de un problema o una tarea específica es el dominio por parte de los primeros de más destrezas automatizadas, es decir, los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución y, al mismo tiempo, libera espacio de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema.

Según Beltrán (1996) “Los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes:

a) Su aplicación no es automática, sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.

b) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquéllos que él cree más adecuados.

c) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De

hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen".

En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requieren, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas.

A continuación conoceremos más de las estrategias de aprendizaje que están implicadas en el desarrollo y aprendizaje del alumno.

1.18 Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia

Para Vigotsky el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con la ayuda de la mediación social e instrumental. En donde el individuo se sitúa, en la zona de desarrollo actual o real y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial, que es la zona inmediata al anterior; esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto pueda realizar solo, pero le es mas fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño mas desarrollado le prestan su zona de desarrollo real, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que esa zona de desarrollo próximo se vuelva zona de desarrollo real[19].

Como menciona Bruner "A este prestar de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDR) del maestro a sus alumnos, hace un andamiaje por la similitud con la acción de un albañil que al construir, por ejemplo un techo, tiene que colocar

[19] Ver VIGOTSKY, L.S. (1989) "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Barcelona, Critica.

andamios de madera, luego colocar el concreto y cuando ese concreto se ha endurecido, retirar el andamiaje"[20].

Las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje junto con la teoría del procesamiento de la información constituyen las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje escolar. De forma general, la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando se hace referencia a este concepto no sólo esta contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que va más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de como aprender, también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos.

Beltrán (1996), menciona sobre el aprendizaje que:

1) Dentro del aprendizaje se conciben al alumno como sujeto activo que construye sus propios conocimientos.

2) El aprendizaje en condiciones naturales, pone de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje.

[20] Ver BRUNER, J. (1991) "Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva" Madrid, Alianza Editorial.

1.19 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

1) Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

Para Kirby este tipo de estrategias serían las microestrategías, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimiento y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo se distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. La estrategia de repetición consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo[21].

Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las estrategias de selección, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento. La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información,

[21] Ver KIRBY, J. (1984) "Cognitive strategies and educational performance" New York, Academic Press, Disponible en http://www.educadormarista.com/Descognitvo/ESTRAPE4.HTM, Madrid, Morata/MEC.

constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo (Kirby, 1984).

El aprendizaje significativo como un proceso en el que el aprendiz se implica en seleccionar información relevante, organizar esa información en un todo coherente e integrar dicha información en la estructura de conocimientos ya existente (Kirby, 1984).

Las estrategias de elaboración, organización y repetición, asocian cada una de ellas a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Las dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales. Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, es decir, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original[22]. En la misma línea, Pozo plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, mientras que las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

2) Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de

[22] Ver POZO, J. I. (1989) "Adquisición de estrategias de aprendizaje: cuadernos de pedagogía" núm. 175, Pág. 8-11.

lograr determinadas metas de aprendizaje. Según Kirby (1984) este tipo de estrategias sería macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

El conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan. Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad, etc. En cuanto a las variables de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea. En este sentido, puede entenderse la consciencia (conocimiento) metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado.

Por consiguiente Kirby (1984) menciona que “Una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la consciencia y conocimientos metacognitivo; a lo que debemos de añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior”.

La metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias:

En primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea (Kirby,1984).

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que se denomina como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Clariana estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje[23].

3) Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje. Gran parte de las estrategias incluidas dentro

[23] MONEREO. C. y CLARIANA, M. (1993) "Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar" Madrid, Pascal.

de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivaciónal del sujeto hacia el aprendizaje (Kirby,1984).

La importancia de los componentes afectivo-motivaciónales en la conducta estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo. Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias (Kirby,1984).

Todo esto nos indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores, de las metas que persigue el alumno, referidas tanto al tipo de metas académicas (por ejemplo, metas de aprendizaje-metas de rendimiento) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular.

En las estrategias de aprendizaje es necesario saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea. Por tanto, el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea (Kirby,1984).

Las ideas expresadas con anterioridad nos introducen de lleno en toda la compleja dinámica de los factores cognitivos que determinan el aprendizaje escolar, pero que van más allá de un simple listado de estrategias que contribuyen a la adquisición de nuevos conocimientos. En el momento en que asumimos el carácter voluntario, intencional y controlado de las estrategias de aprendizaje nos estamos acercando tanto a los componentes motivacionales como a los mecanismos metacognitivos implicados en el aprendizaje. Aunque, probablemente, el tener un amplio conocimiento sobre estrategias no se encuentre relacionado con la motivación del estudiante, es indudable que la utilización y puesta en marcha de unas determinadas estrategias se encuentra vinculado directamente con las intenciones, motivos y metas del sujeto.

Para Monereo, (1994), si asumimos que las personas tienen creencias sobre lo que ellos pueden ser y lo que ellos pueden hacer, entonces también deben existir algunos mecanismos, procedimientos y estrategias que guíen y regulen su conducta en sintonía con dichas creencias. Por eso, también en este caso (en el ámbito motivaciónal), la metacognición desempeña un papel decisivo ya que le permite al sujeto no sólo conocer y ejercer un control sobre las metas, intereses e intenciones, sino que les posibilita el relacionar todo esto con el ámbito cognitivo y con las demandas de la tarea. Insistiendo de nuevo en el papel trascendental que tiene la metacognición en todo este proceso, se debe indicar que aunque el óptimo aprendizaje está caracterizado por el uso apropiado de estrategias, es la metacognición una condición necesaria para el uso eficaz de dichas estrategias.

Monereo (1994) menciona que la metacognición guía el uso eficaz de estrategias en dos direcciones; en primer lugar, para llevar a cabo una

estrategia, los sujetos deben poseer conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas; y un segundo camino a través del cual la metacognición guía el uso de estrategias es mediante su función reguladora, es decir, el sujeto tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea. Cuando un sujeto controla la eficacia de la estrategia y adapta las estrategias a nuevas situaciones de aprendizaje, él aprende más sobre estrategias, así como dónde, cuándo y por qué utilizarlas.

La mayor parte de los estudios actuales sobre el aprendizaje escolar coinciden en señalar que aprender implica un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión. Así, los estudiantes más capaces, con altos niveles de esfuerzo, concentración y persistencia son, probablemente, los que desarrollan una comprensión más profunda del material de aprendizaje. Dentro de las variables personales que influyen en el aprendizaje, son los factores motivacionales y cognitivos los que han aglutinado toda esa amplia variedad de elementos relacionados directamente con el sujeto que aprende y que parecen determinar en gran medida la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados.

Tanto la integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje como la consideración del alumno como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje, conduce en la actualidad a una convergencia casi obligada en la manera de enfocar el estudio e investigación de los posibles determinantes del aprendizaje .En último término, y desde el punto de vista de los alumnos, el contexto de aprendizaje es percibido como un proceso de construcción

personal constituido por las intenciones de su aprendizaje y por creencias sobre ellos mismos como aprendices. Y estos pensamientos sobre cómo se ve el alumno y cuáles son las metas y objetivos que pretende conseguir son elementos que ejercen una poderosa influencia sobre el aprendizaje. A esto hay que añadir que para alcanzar dichas metas el estudiante debe poner en marcha determinadas estrategias adaptadas a sus intenciones educativas.

Por consiguiente, cuando se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje no puede quedar sólo reducido al análisis y puesta en marcha de determinados recursos cognitivos que favorecen el aprendizaje; es preciso, además, recurrir a los aspectos motivacionales que son los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de dichas estrategias. Aunque para realizar un óptimo aprendizaje sea necesario saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo que requiere ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; también se precisa de una disposición favorable por parte del estudiante para poner en funcionamiento todos los recursos mentales disponibles que contribuyan a un aprendizaje eficaz.

Por ultimo se puede mencionar que las concepciones actuales sobre el aprendizaje escolar se considera este proceso como una actividad constructiva en la que el sujeto no sólo se limita a recordar y reproducir el material que debe ser aprendido; más bien lo que hace es construir su propia representación mental del nuevo contenido, selecciona la información que considera relevante e interpreta esa información en función de sus conocimientos previos.

Esta forma de concebir el aprendizaje como proceso de construcción pone de manifiesto que la manera cómo los estudiantes procesan la situación instruccional (incluido el material que debe ser aprendido) es un determinante

más importante de lo que el estudiante aprenderán, que lo que hace el profesor y otros agentes instruccionales. Así, por ejemplo, el conocimiento previo, la percepción de las expectativas del profesor, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia, las relaciones interpersonales, y otros muchos factores deben ser contemplados para lograr una comprensión adecuada del proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de los mecanismos cognitivos implicados en la actividad constructiva que entraña el proceso de aprender, casi siempre se hace referencia al conjunto de actividades, operaciones y recursos mentales que pone en marcha de forma consciente y deliberada el sujeto que aprende, con el fin de facilitar la adquisición y comprensión de conocimientos. Estos componentes cognitivos que favorecen el aprendizaje y que se encuentran bajo el control del alumno, engloban una de las líneas de investigación más relevantes en los últimos años dentro del aprendizaje escolar (Kirby,1984).

Pero las estrategias de aprendizaje van más allá de los factores considerados tradicionalmente como cognitivos, representando un nexo de unión entre las variables cognitivas, motivacionales y metacognitivas que influyen en el aprendizaje que consideran al alumno como agente activo y responsable, en último término, de la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados. Detrás del carácter consciente y deliberado de las estrategias de aprendizaje y del control y regulación que el estudiante puede ejercer sobre las mismas, subyacen elementos directamente vinculados con el papel esencialmente activo que desempeña el sujeto en su proceso de aprendizaje (Kirby,1984).

Cuando el alumno se enfrenta a la resolución de una determinada tarea dispone de una amplia variedad de recursos mentales que pueden contribuir a

una solución adecuada de la misma. No obstante, los posibles motivos, intenciones y metas del sujeto son elementos que van a condicionar en gran medida el tipo de estrategias que va a utilizar para resolver dicha tarea. En este caso, las propias creencias del sujeto respecto a su capacidad para enfrentarse a la resolución de la tarea, así como la importancia e interés de la misma, son algunos de los factores motivacionales que pueden determinar la puesta en marcha de unas determinadas estrategias (Kirby,1984).

Pero estas decisiones que debe tomar el sujeto respecto a las expectativas de éxito y el valor concedido a la resolución de una determinada tarea, precisan de un análisis previo referido tanto a las características de la misma, su grado de dificultad, si es más o menos familiar, etc; como a sus posibilidades, recursos personales y confianza en sí mismo para enfrentarse a su resolución. Este tipo de decisiones que va tomando el sujeto debe repercutir finalmente en la utilización de aquellas estrategias más ajustadas a los análisis realizados previamente (Kirby,1984).

Sin lugar a dudas, el analizar las características y demandas de la tarea, el ser consciente de las posibilidades y limitaciones de uno mismo, el reflexionar sobre las expectativas y el valor concedido a la tarea, y el planificar y decidir qué estrategias son las más adecuadas para enfrentarse a la resolución de la misma, exige un alto grado de control y regulación sobre el propio proceso de aprendizaje. Todo esto implica un adecuado funcionamiento metacognitivo, ya que el sujeto reflexiona sobre el tipo de problema a resolver, sobre sus propios motivos e intenciones, sobre las posibilidades que él tiene de solucionar con éxito la tarea en función de sus capacidades y del esfuerzo a realizar y

finalmente, sobre las estrategias que debe poner en marcha. Las características más relevantes de los sujetos son las siguientes: (Kirby,1984)

1) Conocen un amplio número de estrategias de aprendizaje.

2) Comprenden cuándo, dónde y por qué estas estrategias son importantes.

3) Seleccionan y controlan las estrategias, y son muy reflexivos y planificadores.

4) Adoptan un punto de vista incremental respecto al desarrollo mental (de la inteligencia).

5) Creen en el esfuerzo desplegado cuidadosamente.

6) Están motivados intrínsecamente, orientados hacia las tareas y tienen metas de aprendizaje.

7) No tienen miedo al fracaso, de hecho, piensan que el fracaso es esencial para el éxito y, por lo tanto, no se muestran ansiosos ante los exámenes, sino que los consideran como una oportunidad para aprender.

8) Tienen conocimientos sobre muchos temas y un rápido acceso a esos conocimientos.

9) Tienen una historia de haber contado con el apoyo necesario en todas estas características, tanto por sus padres por la escuela y por la sociedad en general.

1.20 Aspectos que intervienen en el desarrollo de la adquisición de la lecto-escritura.

Defior (1994) menciona que "Hay seis fases de conciencia fonológica por las cuales el niño tiene que pasar para que se de un aprendizaje de la lectura y escritura, estos serian:

1) Los niños experimentan una evolución lenta y gradual en su concepción del lenguaje.

2) Las habilidades fonológicas correlacionan altamente con la adquisición inicial de lectura y escritura.

3) Las diferentes tareas fonológicas se refieren a una habilidad general única, excepto la rima que parece contribuir de modo independiente en la lectura.

4) Los niños utilizan predominantemente la vía fonológica en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura y de la escritura de los sistemas ortográficos fonológicamente transparentes.

5) Los estudios experimentales, que implican una manipulación de las variables con el propósito de determinar si existen relaciones causales, son menos numerosas que los correlaciónales.

6) La adquisición de la lecto-escritura influiría, a su vez, en el desarrollo de las habilidades fonológicas".

Para Francis, "El niño comienza a tomar conciencia de los aspectos formales de la lengua al analizarla a parte de sus funciones meramente expresivas y comunicativas"[24]. Por ejemplo, al construir concepciones de la escritura y usarlas para crear significado y expresar ideas, el niño empieza a darse cuenta del sistema alfabético (el caso de todos los sistemas de escritura de las

[24] Ver FRANCIS, N. (1991) "Educación bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lecto escritura" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Vol. 3, Pág. 49-84.

lenguas habladas en México), de sus reglas y convenciones y como las puede manipular. Es posible experimentar con varias formas, reflexionar sobre la intención de su mensaje, revisar y corregir el texto. La practica continua de su habla pasa por una transición donde podrá examinar visualmente trozos y fragmentos (hasta el nivel de fonema) del lenguaje, algo que, con tanto detalle, seria imposible en su forma oral.

Defior (1994) señala dentro de su enfoque de investigación el cual es el cognitivo, que "Los procesos de comprensión del discurso contribuyen de una manera importante en la construcción de un modelo que puede trazar las conexiones entre la forma como el niño procesa el discurso oral y le asigna significado, y como este proceso se manifiesta en el lenguaje escrito:

1) El flujo de información es interactivo entre lector y texto (oyente/discurso oral).

2) Las expectativas lingüísticas (sintácticas, semánticas, pragmáticas, etc.) determinan, el procesamiento y la asimilación de la información.

3) Esquemas previos controlan el proceso de comprensión.

4) La capacidad de la memoria a corto plazo es limitada; por eso la predicción y la comprensión facilitan el procesamiento de la información.

5) La información textual es organizada, transformada y reducida para prevenir el sobrecargo de la capacidad limitada de procesamiento que esta disponible. Los marcos conceptuales asignan la estructura a la información textual durante la entrada, y almacenamiento a la memoria a largo plazo es selectivo".

Cabe mencionar que es preciso un cambio fundamental en las estrategias de nuestras escuelas, que se tome conciencia de que la función de enseñar es explícita. Que los docentes dispongan de la capacitación y actualización que

facilite su labor y la haga placentera, tanto para ellos como para sus alumnos, ya que su aprendizaje de penden en gran medida del docente.

1.21 Estrategia de repetición

La estrategia de repetición profundiza el interés y juega un papel vital en la estructuración de la trama y esta íntimamente ligada a las estrategias de elaboración, organización y repetición.

Esta estrategia ayuda a los lectores a predecir los acontecimientos, palabras y es un recurso literario usado por los escritores para dar complejidad e interés a los cuentos. Durante siglos, los narradores de cuentos han valorado esta estructura y los niños pequeños la encuentran igualmente interesante para comprender y producir cuentos en razón de su predictibilidad (Muth, 1995).

También da a los alumnos una herramienta para expandir sus cuentos y para crear narraciones más complejas e interesantes. Los cuentos repetitivos pueden ser valiosos instrumentos de enseñanza, dada su predictibilidad y dado también el atractivo que ejercen sobre los niños de los primeros grados.

El cuento de “Los tres cerditos” es un ejemplo de cuento con una trama compleja constituida por acontecimientos repetidos, cada uno de los cuales genera un episodio del cuento.”Cada cerdito construye una casa, y el lobo intenta derribárselas. Ese hecho es repetido tres veces, y con cada repetición, los materiales de la construcción - paja, palos y ladrillos - van siendo más fuertes. Esa variación es lo que acrecienta el interés del lector, a medida que hace sus predicciones sobre si el lobo podrá o no podrá derribar la casa. Cada vez que el lobo visita a uno de los cerditos, los escucha cantando desde adentro “No nos comerá el Lobo Feroz! , ¡En casa no puede entrar el Lobo

Feroz!.Luego el lobo se colocó delante de la puerta y comenzó a soplar y soplar gruñendo:

- ¡Soplaré y soplaré y la casita derribaré!", y trata de derribar la casa a soplidos. La repetición de este diálogo da más interés a los acontecimientos y los torna más recordables.

Lo que sigue es una estrategia de cinco pasos, los cuales se aplicaron al programa de intervención en las diferentes actividades a realizar por los alumnos durante las 12 sesiones, con el fin de enseñarles la repetición en el cuento y que desarrollen conciencia de la complejidad de la estructura cuentística. Los niños son introducidos en la repetición, leen cuentos con repeticiones, examinan como se usan en los cuentos los hechos y las palabras repetidas, componen un cuento en colaboración y luego, componen cuentos individualmente.

A continuación se presentan los cinco pasos que se aplicaron en el programa de intervención en diferentes actividades durante las 12 sesiones.

Paso 1 Introducción a la repetición Se introducirá en la repetición leyendo en voz alta un cuento repetitivo conocido. Después de leer, se comentará el cuento y el modo en el que el autor le dio complejidad. Se preguntará a los alumnos si algunos acontecimientos se repitieron, e invitarlos a recordar cuáles eran. Después se preguntará si había palabras que se repetían. Se les explicara que algunos autores repiten hechos y palabras para hacer más interesantes sus relatos, y que esos cuentos se llaman cuentos repetitivos.
Paso 2 Compartir cuentos repetitivos Compartir otros cuentos que sean ejemplos de repetición, entre ellos, algunos que incorporen al mismo tiempo repetición de hechos y de palabras y otros que sólo usen uno de los dos tipos de repetición.
Paso 3 Examinar la repetición en cuentos Re-narración de cuentos con títeres. Los niños harán títeres que usaran para narrar los cuentos. Los títeres proporcionaran a los niños una estructura para

seguir en la narración y adaptar los cuentos, así como contar sus propias versiones con nuevos personajes o nuevos acontecimientos.
Paso 4 Composición colectiva de un cuento Los alumnos escribirán cuentos repetitivos en conjunto, los compartirán con los demás compañeros.
Paso 5 Componer individualmente cuentos con repetición Los alumnos crearan individualmente cuentos los cuales escribirán y serán compartidos con los demás alumnos para ser contados en el salón.

II. MÉTODO

2.1 Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar la estrategia de repetición para mejorar la comprensión de textos de niños de segundo año de primaria, por lo cual:

a) Los cuentos repetitivos ayudaran a los alumnos a comprender y producir sus propios cuentos a través de la estrategia de repetición.

b) Conocerán y aplicarán los dos tipos de repetición; de hechos y palabras.

c) Desarrollará en el alumno el hábito de leer, así como una habilidad lectora, a través de la estrategia de lectura.

2.2 Hipótesis

-¿Ayudarán los cuentos repetitivos, así como la estrategia a que el alumno comprenda y pueda producir sus propios cuentos?

-¿Podrá aplicar los dos tipos de repetición, de hechos y palabras?

-¿Será capaz el alumno de desarrollar una habilidad lectora?

2.3 Variables

VD: Creando interés por la lectura a través del cuento

VI: La enseñanza de la repetición como elemento estructurante del cuento

2.4 Diseño

El tipo de diseño que se empleo es preexperimental.

Los pasos para este diseño son: aplicación de un pretest (O_1) para la medida de la variable dependiente (creando interés por la lectura a través del cuento), aplicación del tratamiento en este caso la estrategia "Le enseñanza de la

repetición como elemento estructurante del cuento" o variable independiente (la estrategia) (X) y por ultimo, aplicación de nuevo, de un postest para la medida de la variable dependiente (O_2).El efecto del tratamiento se comprueba cuando se comparó los resultados del postest con los del pretest. El análisis estadístico mas apropiado seria la "t Student" para muestras correlacionadas para comparar las medias entre el pretest y el postest, (Buendía 1998).

Este diseño se diagrama del modo siguiente:

$$O_1 \ X \ O_2$$

2.5 Sujetos

La muestra estuvo constituida por 37 alumnos de segundo año de primaria del turno matutino.

En el grupo experimental participaron 37 alumnos, con edades comprendidas entre 7 y 8 años; estos alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico medio bajo. El programa de intervención se aplicó en una escuela pública de la Delegación Álvaro Obregón.

2.6 Instrumentos

Pretest:

Se utilizo para conocer el nivel de conocimientos previos dentro de su comprensión lectora.

En donde la forma de análisis de los datos e información recabada será por medio de un cuestionario que consistió de 10 reactivos, los cuales estarán basados en el cuento de "El lago de los monstruos".

Se le proporciono a cada alumno una hoja con el cuento impreso,el cual tendrán un tiempo de 30 minutos para leerlo y posteriormente se les

proporciono una hoja con los reactivos a contestar, en un tiempo de 30 minutos. (Tendrán que voltear la hoja en donde viene impreso el cuento para poder contestar los reactivos).

Evaluación:

Para calificar este pretest se utilizara el criterio de calificación en donde cada reactivo tendrá el valor de un punto, teniendo como escala de 10-9 excelente,8-7 bueno,6 regular y de 5 a 0 malo, por lo cual se tomara en cuenta que al momento de resolver cada reactivo el alumno lo haga lo mas claro y preciso. Es aquí en donde podemos darnos cuenta en qué está fallando el niño dentro de su comprensión lectora.

Postest:

La evaluación final (postest) se aplico a los sujetos de manera individual, para ver la eficacia de la estrategia aplicada durante el programa de intervención.

La forma de análisis de los datos e información recabada será por medio de un cuestionario que constara de 10 reactivos, los cuales estarán basados en el cuento de "El lago de los monstruos" .Se les proporcionó a cada alumno una hoja con el cuestionario impreso, el cual tendrán un tiempo de 30 minutos para leerlo y posteriormente se les proporcionara una hoja con los reactivos a contestar, en un tiempo de 30 minutos. (Tendrán que voltear la hoja en donde viene impreso el cuento para poder contestar los reactivos).

Evaluación:

Para calificar este postest se utilizara el criterio de calificación en donde cada reactivo tendrá el valor de un punto, teniendo como escala de 10-9 excelente,8-7 bueno,6 regular y de 5 a 0 malo, por lo cual se tomara en cuenta que al momento de resolver cada reactivo el alumno lo haga lo mas claro y preciso.

Validez

EL instrumento de evaluación inicial y final fueron validados con la colaboración de tres profesores, dos de Educación Primaria y uno de Universidad.

Estudio piloto

Para poder realizar este cuestionario con base en el cuento, fue necesario planear cuidadosamente cada una de las preguntas. Se tuvo que realizar una serie de pruebas experimentales (aproximadamente fueron 3 pruebas), a niños de entre 7 y 8 años de edad de segundo grado de primaria para saber si eran entendibles las preguntas o no, y en base a los resultados que presentaban se modificaban las preguntas, para que a los niños se les pudieran hacer mas fáciles de entender.

Es gracias a estas pruebas experimentales y a los niños que se pudo lograr con gran éxito el ajuste de preguntas del cuento expuesto en este proyecto de investigación.

A continuación se describe la escala usada para darle valores numéricos a las respuestas obtenidas en las evaluaciones aplicadas en el pretest y el postest.

Escala de calificaciones para la evaluación aplicada en el pretest y postest

ACIERTOS	CALIFICACION	CATEGORIA
0	0	Malo 5-0
1	1	
2	2	
3	3	
4	4	
5	5	
6	6	Regular 6

7	**7**	**Bueno**
8	**8**	**8-7**
9	**9**	**Excelente**
10	**10**	**10-9**

Parámetros de calificación:

La evaluación constó de 10 reactivos, por lo cual cada una obtuvo un valor de 1 punto.

Donde:

La puntuación de cada reactivo tiene el valor de 1 punto:

*Si la respuesta es clara y precisa el valor asignado será de 1.

*Si no amplia la respuesta el valor asignado será de .5

*Si la respuesta es inadecuada no se asignara ninguna puntuación, sino que equivaldrá a cero.

2.7 Procedimiento

Para lograr el objetivo de esta investigación, el procedimiento de este programa se dividió en tres fases.

2.7.1 Primera face. Pretest

Esta evaluación se aplico a 37 alumnos de segundo año de primaria que formaron el grupo experimental, con edades entre 7 y 8 años, de una escuela pública de la Delegación Álvaro Obregón.

Objetivo.

Explorar los conocimientos previos de los estudiantes de segundo año en el área de español lectura.

Primero se realizo mi presentación ante el grupo, después pedí conocer a cada integrante de este grupo, logrando una interacción alumnos/aplicador, posterior mente presente ante los alumnos la evaluación inicial de 10 reactivos con el cuento"El lago de los monstruos", para que lo leyeran de manera individual y lo resolvieran.

Las instrucciones al grupo fue, leer el cuento en silencio, una vez terminado de leer el cuento, tendrán que voltear la hoja en donde viene impreso el cuento para poder contestar los reactivos. Leer con atención cada pregunta y resolver.

2.7.2 Segunda face. Intervención

Objetivo.

Diseñar y aplicar un programa de intervención que favorezca y fomente en el alumno el hábito de leer y curiosidad, así como también comprenda y produzca sus propios cuentos, mediante la estrategia de repetición utilizada en el cuento.

El programa de intervención consto de 12 sesiones (ver anexo II) interviniendo diariamente durante una hora con el grupo constituido por 37 alumnos .La forma habitual de trabajo en clase de Español de lectura; manejándose por temas, es decir, se asignaron actividades a cada tema. Las sesiones se diseñaron y se ordenaron a partir de los temas, tomando como referencia el libro de lectura de español del alumno de segundo año de primaria de la SEP.

Ya que los resultados de la evaluación inicial constataron las dificultades presentadas por los alumnos en su comprensión lectora. Por tal motivo, la intervención tomo en cuenta estas actividades:

En las primeras dos sesiones se les leerá un cuento repetitivo (ver anexo IV y V), y se preguntara que acontecimientos se repitieron.

Para la tercer y cuarta sesión compartirán cuentos que sean ejemplo de repetición. Identificando la repetición de hechos y palabras.

Y para la quinta y sexta sesión se realizaron títeres de acuerdo al cuento y posteriormente lo actuaron.

A partir de la séptima sesión se formaron equipos y cada uno de manera general crearon un cuento repetitivo, para luego compartirlo con los demás.

Posteriormente, los alumnos trabajaron de manera individual las ultimas tres sesiones (ver programa de intervención anexo III) utilizando la estrategia de repetición.

A continuación se puede observar el programa de intervención de forma detallada por medio de un cuadro explicativo:

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ESTRATEGIA DE "REPETICION"

No. Sesión	Tema	Objetivo	Actividad	Material
1 y 2	**Introducción a la repetición.**	**Qué el niño conozca que es un cuento repetitivo.**	**Se les leerá un cuento repetitivo y se preguntara que acontecimientos se repitieron.**	**-Cuentos: "Los tres cochinitos", "La oca de oro". -pizarrón. -Gises.**
3y 4	**Diferencias entre cuentos de hechos y palabras.**	**Qué los alumnos conozcan los dos tipos de repetición; de hechos y palabras.**	**Qué los niños compartan cuentos que sean ejemplos de repetición, identificando la repetición de hechos y de palabras.**	**-Cuentos varios (los alumnos los traerán de su casa). -Hojas. -Lápiz. -Goma.**

5 y 6	**La repetición en cuentos con títeres.**	**Los alumnos narraran los cuentos con títeres.**	**Se realizaran títeres de acuerdo al cuento y posteriormente lo actuaran.**	**-Libro de Español de Lecturas de segundo grado (Pinocho).** **-Papel crepe.** **-Tijeras.** **-Pegamento.** **-Marcadores.** **-Lápiz.**
7,8 y 9	**Composición colectiva de un cuento usando la repetición.**	**El alumno trabajara en equipo la creación de un cuento.**	**Se formaran equipos y cada uno de manera grupal crearan un cuento repetitivo, para luego compartir con los demás equipos.**	**-Hojas.** **-Lápiz.** **-Goma.** **-Colores.**
10,11 y 12	**Componer individualmente cuentos con repetición.**	**El alumno será capaz de redactar un cuento de repetición de su autoría.**	**De manera individual cada alumno realizara un cuento de repetición para después intercambiarlos.**	**-Hojas.** **-Lápiz.** **-Goma.** **-Colores.**

En dichas sesiones se trabajo con los siguientes métodos de enseñanza (Monereo, Pozo y Castelló 2001).

a) Práctica guiada: El profesor guía directa o indirectamente, pero de manera reflexiva la practica del alumno; favorece a que el alumno tome decisiones, planifique, regule y valore su actuación en actividades de aprendizaje, primero mas parecidas a la situación brevemente analizada, y después en situaciones cada vez mas variadas en cuanto a contenidos y demandas. El objetivo es que el alumno, interiorice un quehacer reflexivo, que le permita analizar en cada caso las condiciones relevantes a las que se enfrente.

b) Enseñanza cooperativa: Se basan en fomentar la heterogeneidad y la generación de relaciones de interdependencia. El hecho de que personas con

diferentes formas de proceder deban de resolver juntos una única tarea o problema y que necesiten unos de otros para lograr este cometido es también una forma excelente de garantizar que se produzcan diferencias en las propuestas relativas a la estrategia a utilizar, favoreciendo así la discusión sobre las condiciones relevantes en cada situación de aprendizaje.

c) Práctica independiente: Los estudiantes realizan una serie de actividades semejantes a la práctica guiada, pero con independencia del profesor .La finalidad es internalizar la estrategia aprendida, pasar del hetero-control al auto-control (Beltrán 1999).

2.7.3 Tercera face.Postest

Al finalizar la intervención se realizo la evaluación final, se aplico a los 37 alumnos.

Objetivo.

Conocer si hubo una mejora en su comprensión lectora, después de la intervención.

Se presento ante los alumnos la evaluación final de 10 reactivos con el cuento"El lago de los monstruos", para que lo leyeran de manera individual y lo resolvieran.

Las instrucciones al grupo fue, leer el cuento en silencio, una vez terminado de leer el cuento, tendrán que voltear la hoja en donde viene impreso el cuento para poder contestar los reactivos. Leer con atención cada pregunta y resolver.

Al finalizar la actividad por todos los alumnos, presente mis agradecimientos y se dio por finalizada la actividad.

III ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Análisis cuantitativo

Una vez calificadas las respuestas y asignadas las calificaciones, se registraron los datos en la siguiente tabla (Tabla 1) que muestra las puntuaciones obtenidas por los 37 alumnos en las evaluaciones aplicadas en el pretest y postest. Además se presenta una grafica para un mayor entendimiento.

La tabla 1 muestra el resultado en el pretest, en donde se puede observar como hubo una baja considerable en las calificaciones. En cambio en el postest se puede ver una notable mejoría que tuvieron los alumnos en sus calificaciones después de la aplicación del programa de intervención.

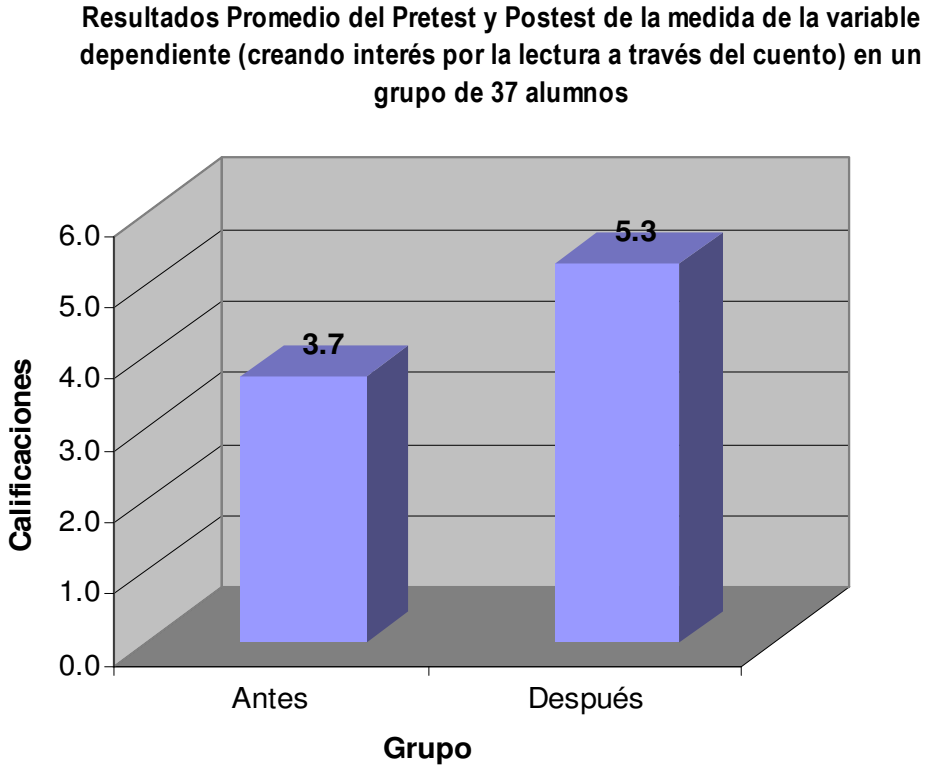
Tabla Nº 1: puntajes pretest - postest

SUJETO	PRETEST	POSTEST
1	1.5	3
2	4.5	6
3	2	1
4	2	3.5
5	1.5	2.5
6	3.5	6
7	0.5	0
8	3.5	8
9	6	10
10	1	0
11	3.5	6.5
12	0	1
13	2	0

14	7.5	5
15	7.5	9
16	7.5	7
17	6	8
18	4.5	6
19	4.5	6.5
20	6.5	7
21	6	8.5
22	6	6
23	4.5	6
24	5.5	7
25	6	6
26	5.5	6.5
27	8.5	8.5
28	3.5	8
29	1.5	1.5
30	0	8
31	0	7
32	3	7.5
33	0.5	2.5
34	1.5	5
35	4	8
36	2.5	6.5
37	4.5	7.5

A continuación se presenta la grafica con la media obtenida antes y después. En esta grafica se muestra las medias que obtuvo el grupo en general cuando se aplico el Pretest (0_1) y Postest (0_2).

GRÁFICA



Para conocer los efectos de la intervención, el análisis estadístico más apropiado seria la "t de Student" para muestras correlacionadas para comparar las medias entre el pretest y el postest, (Buendía 1998), esto con la finalidad de conocer si hubo una diferencia significativa en el grupo después de la aplicación del programa de intervención y una diferencia significativa entre el pretest – postest (Buendía 1998).

Estadístico de Prueba.

Posteriormente se aplicó la prueba de T- Student a un grupo con dos Mediciones Pre-Post, Antes- Después:

	X1(Pretest)	X2(Postest)
Varianza	5.26	9.41
Desviación Estándar	2.29	3.07
Error Estándar	0.06	0.09
t-student	-24.82	62.17

gl = N-1 =36 Media 0.05= 95% de confianza

M = 3.7

5.3

De acuerdo con este resultado considerando las diferencias que son estadísticamente significativas, el grupo mejoró su promedio con la ayuda de los cuentos repetitivos, en donde el alumno pudo comprender y producir sus propios cuentos a través de la estrategia de repetición y también aplico los dos tipos de repetición hechos y palabras, que son importantes en la estructura de estos.

Es por ello que estos resultados nos demuestran que si hubo una mejora significativa en cuanto a su comprensión lectora en el alumno de segundo grado de primaria.

3.2 Análisis cualitativo

A partir de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo se puede decir que la estrategia de repetición como medio para fomentar la lectura y comprensión de cuentos es efectiva. Para observar el cambio evidente que tuvieron los alumnos beneficiados con la estrategia aplicada, presento la evidencia del avance obtenido del pretest al postest y de algunas sesiones, mediante el trabajo realizado por los alumnos.

Antes de mencionar los siguientes ejemplos, es preciso hacer notar que los alumnos tenían problemas en su lectura y comprensión, esto se puede constatar con la aplicación del pretest, donde observamos que la mayoría del grupo no pudo resolver las preguntas.

A continuación se muestra 2 tablas de algunos ejemplos de las diferencias que algunos alumnos obtuvieron entre la evaluación inicial y la evaluación.

La siguiente tabla 2. Muestra que en el pretest salieron muy bajos de calificación, pero en el postest hubo una mejora significativa.

Tabla 2

Alumno	Calificación	
	Antes	Después
Luis	2	7
Wendy	4	8
Israel	2	6
Saúl	3	8

La siguiente tabla 3, muestra las preguntas con sus respuestas del Pretest y Postest, con el fin de analizar sus respuestas, antes y después y ver sus avances.

Tabla 3

Pretest y Postest					
Preguntas		Luis	Wendy	Israel	Saúl
1-¿Como se llama el cuento?	Antes	elmostrodel lago	El monstruo del lago	elbos que de manstro	el lago de los monstruos
	Después	El agoDelosmoutros	El lago le los monstruos	El lago de los mostros	el lago de los moustros
2-¿Cuál es el nombre del monstruo de esta historia?	Antes	No contesto	Monsta	No contesto	Mosta
	Después	monstah	monsta	mostra	Mousta
3-¿Donde vive este monstruo?	Antes	Enun lago	en el bosque	en un bosque	en un tri
	Después	enel lago	en el lago y un bosque	en el lago	en el lago
4-¿Por que tenia una tripa enorme y redonda?	Antes	Porque ce come losniños	porcomida	Porque comiabucho	porque son asi
	Después	Cecomioalos moustro	Porquese comia todos los niños i los monstruos	Por que comia ñños y mostros	porque comia niños y moustros
5-¿Qué fue lo que se comió el monstruo de un bocado, cerca de la esquina del lago?	Antes	losniños	elbalon	No contesto	fruta
	Después	elbalon	Una pelota	levalon	Un Bolon
6-¿Cómo fue que la tripa del monstruo empezó a hincharse, hasta explotar?	Antes	secomiolabarda	cuando tambien exploto es otro balon	Porque patioel balon	Por patear fuerte el Balon
	Después	Posqueunmoustro patioelbalon	Por que unmontruo pateo el balon	por que patioelvalon	por el Balon
7- ¿Cómo era la apariencia del monstruo después de que su tripa exploto?	Antes	Noquo mer nada	Eragueno no	No contesto	en flaco
	Después	Solocomer grutas	Cer gueno	llanocomia	flaco
8- ¿A que se debe que el monstruo empezó a tener amigos?	Antes	noseloscomio	Siendo amable	por que Poto	poque el moutro
	Después	Llanoseloscomio	Por que empezo cer muy guenocon ellos	Por que voto	No comio mas moustros
9- ¿Después que decidió el monstruo ya no comer niños, que comía?	Antes	Llevarlos y alparque	frutas	fruta	porqueno
	Después	fruta	frutas del arbol	fruta	futas
10- ¿A donde llevaba a pasear el monstruo a los niños?	Antes	Albosque	al lago	asupansa	a conocer el Lago
	Después	al lago	al lago	Los llevaal lago	a conocer el lago

Análisis de respuestas individuales de Luis y Israel, alumnos de 2° grado de primaria.

Con referencia a la Tabla 3, se presentan algunas de las respuestas que proporcionaron los alumnos de segundo grado de educación primaria Luis y Israel, quienes dieron cuenta de su comprensión lectora por medio de este cuestionario que se realizó en base al cuento "El lago de los monstruos". Las preguntas se escogieron por ser las más relevantes dentro de este cuento.

En las pregunta 1 (Antes), Luis y Israel responden de manera diferente, por lo que ésta se considera parcialmente adecuada. Aun cuando no estructuren correctamente el titulo del cuento.

Y (Después), Luis y Israel contestan la pregunta 1 de manera similar y se considera adecuada, ya que esta estructurada mejor su respuesta.

La respuesta a la pregunta 2 (Antes y Después), Luis y Israel contestan de una forma similar y se considera parcialmente adecuada.

En relación con la pregunta 4 (Antes), Luis y Israel no amplían su respuesta, pero se consideran adecuadas. Luis (Después) no amplia su respuesta y en lugar de poner niños y monstruos, pone ahora únicamente "cecomioalos moustro", pero se considera adecuada. En cambio Israel si amplia su respuesta y se considera adecuada.

En la pregunta 6 (Antes), la respuesta de Luis es inadecuada y es evidente la no comprensión, en cambio la respuesta de Israel es adecuada. (Después) Luis recupero mejor la información y se considera adecuada. La respuesta de Israel es adecuada.

La respuesta a la pregunta 8 (Antes), la respuesta de Luis es adecuada y la de Israel es inadecuada.

(Después), la respuesta de Luis esta mejor estructurada y se considera adecuada, la respuesta que da Israel es inadecuada, ya que su interpretación de la pregunta no es pertinente.

En la pregunta 9 (Antes), la respuesta de Luis es inadecuada y la de Israel es adecuada.

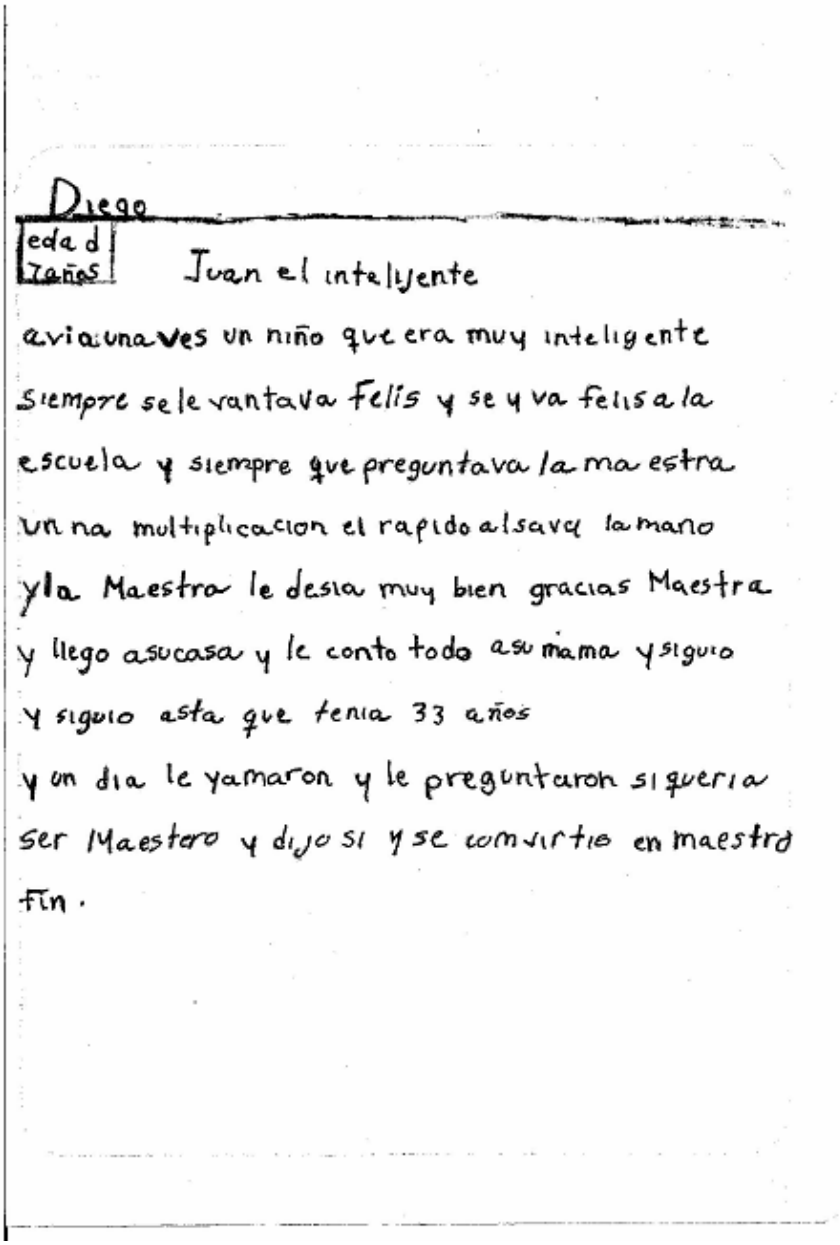
(Después), las respuestas de ambos son adecuadas.

En particular lo que nos arrojan estos datos es que ambos alumnos comprendieron el texto, ya que lograron elaborar las inferencias correspondientes a partir de las relaciones que establecen entre la información literal y su conocimiento previo, y de esta manera aporta información implícita al texto como producto de su comprensión. Con esto se puede afirmar que la mayoría de las respuestas son adecuadas y que el modelo de significado que construyeron durante la lectura es congruente con la información que el texto les proporciona; es decir que lo comprendieron.

Es necesario mencionar que estos cuentos pueden servir para otras futuras investigaciones.

A continuación se presentan 4 figuras, algunos de los cuentos realizados por los alumnos de segundo año de primaria, en donde se puede observar que el alumno pudo comprender y producir sus propios cuentos a través de la estrategia de repetición.

Figura 1. Actividad de la sesión 10,11 y 12 .



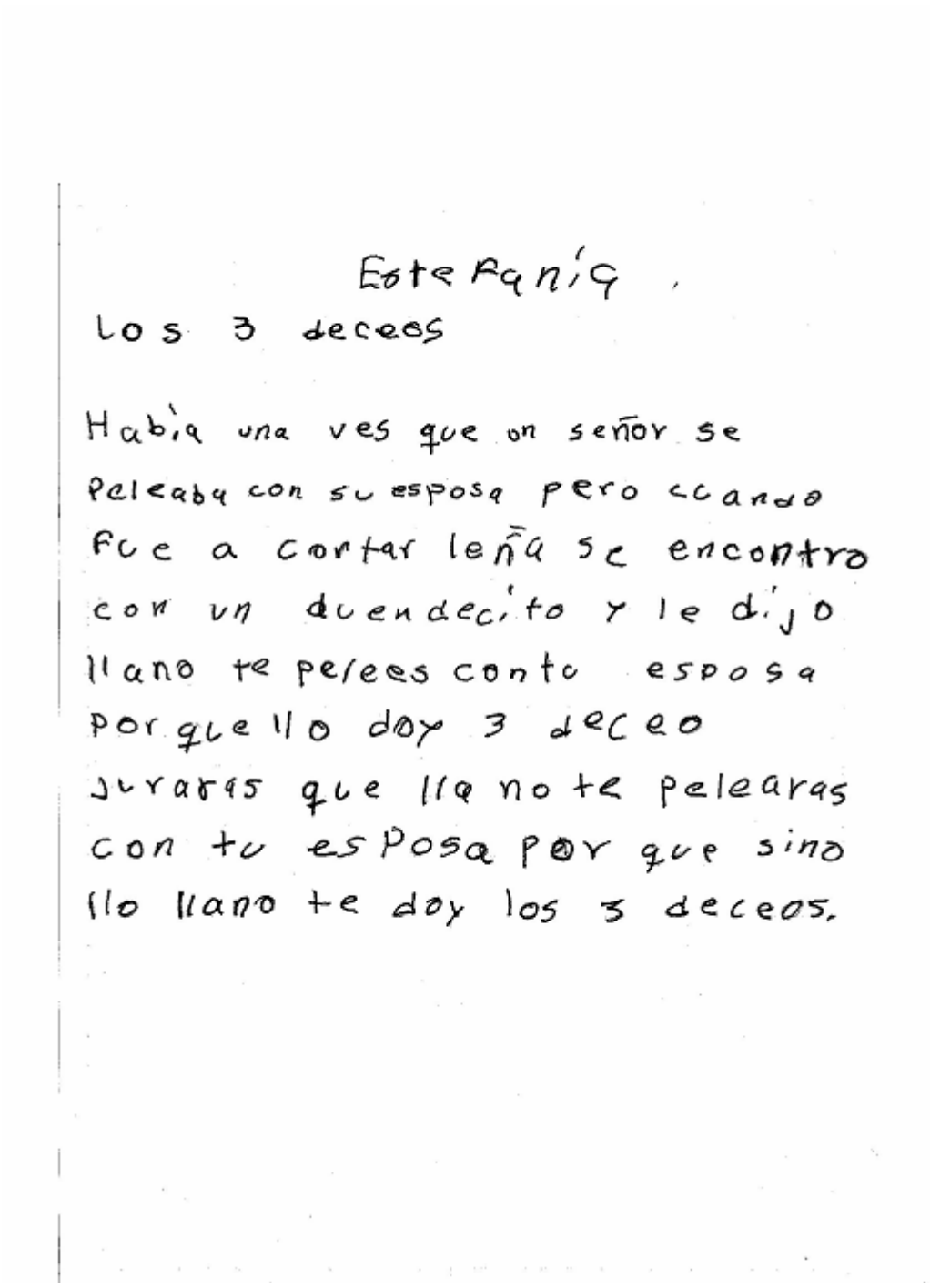
Diego

eda d
7años

Juan el intelijente

avia una ves un niño que era muy inteligente
siempre se levantava felis y se y va felis a la
escuela y siempre que preguntava la ma estra
un na multiplicacion el rapido alsava la mano
y la Maestra le desia muy bien gracias Maestra
y llego asucasa y le conto todo asu mama y siguio
y siguio asta que tenia 33 años
y un dia le yamaron y le preguntaron si queria
ser Maestro y dijo si y se convirtio en maestro
fin.

Figura 2. Actividad de la sesión 10,11 y 12 .

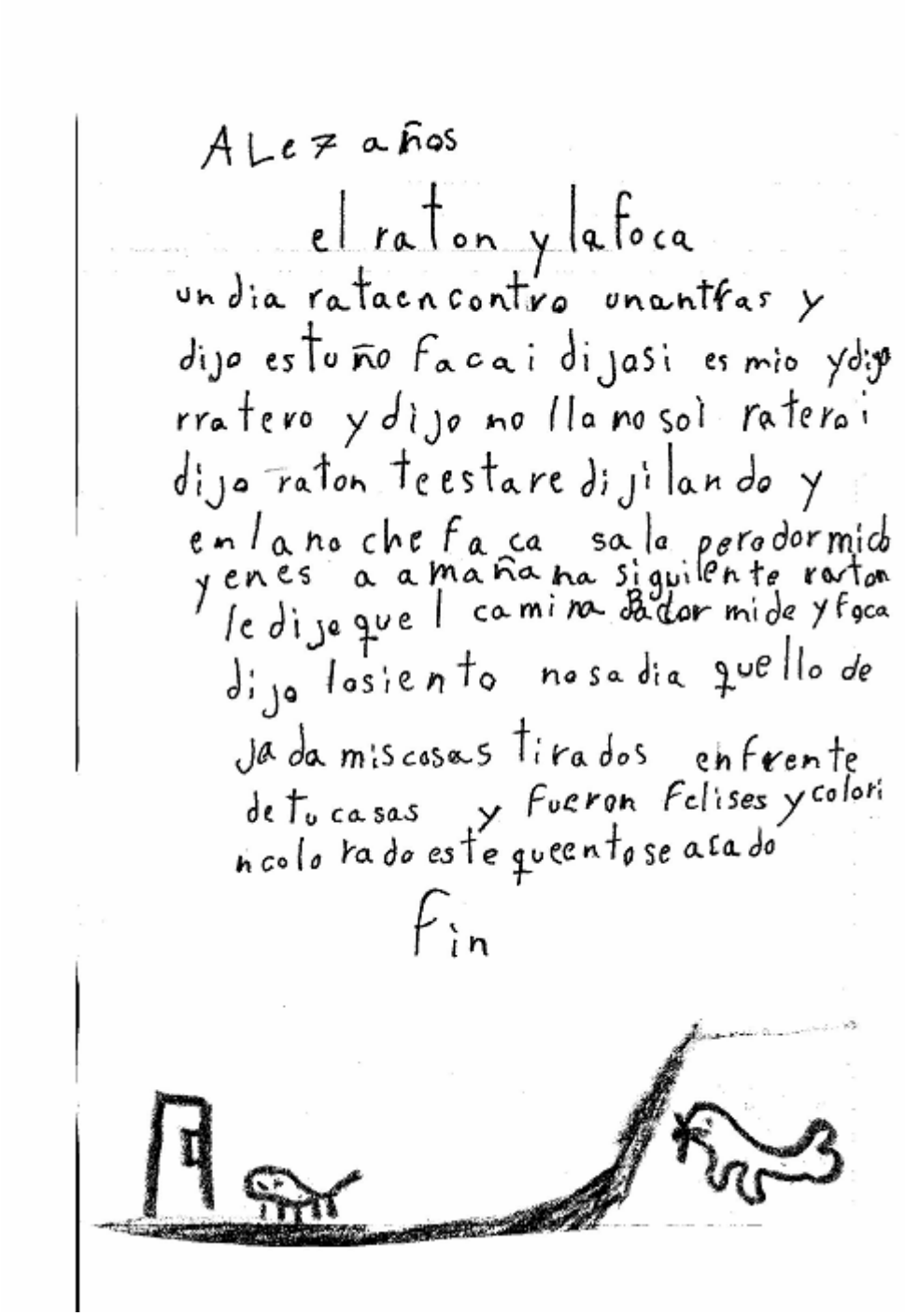


Esteranía .

Los 3 deceos

Había una ves que un señor se
peleaba con su esposa pero cuando
fue a cortar leña se encontro
con un duendecito y le dijo
llano te pelees conto esposa
porque llo doy 3 deceo
juraras que llo no te pelearas
con tu esposa por que sino
llo llano te doy los 3 deceos.

Figura 3. Actividad de la sesión 10,11 y 12 .



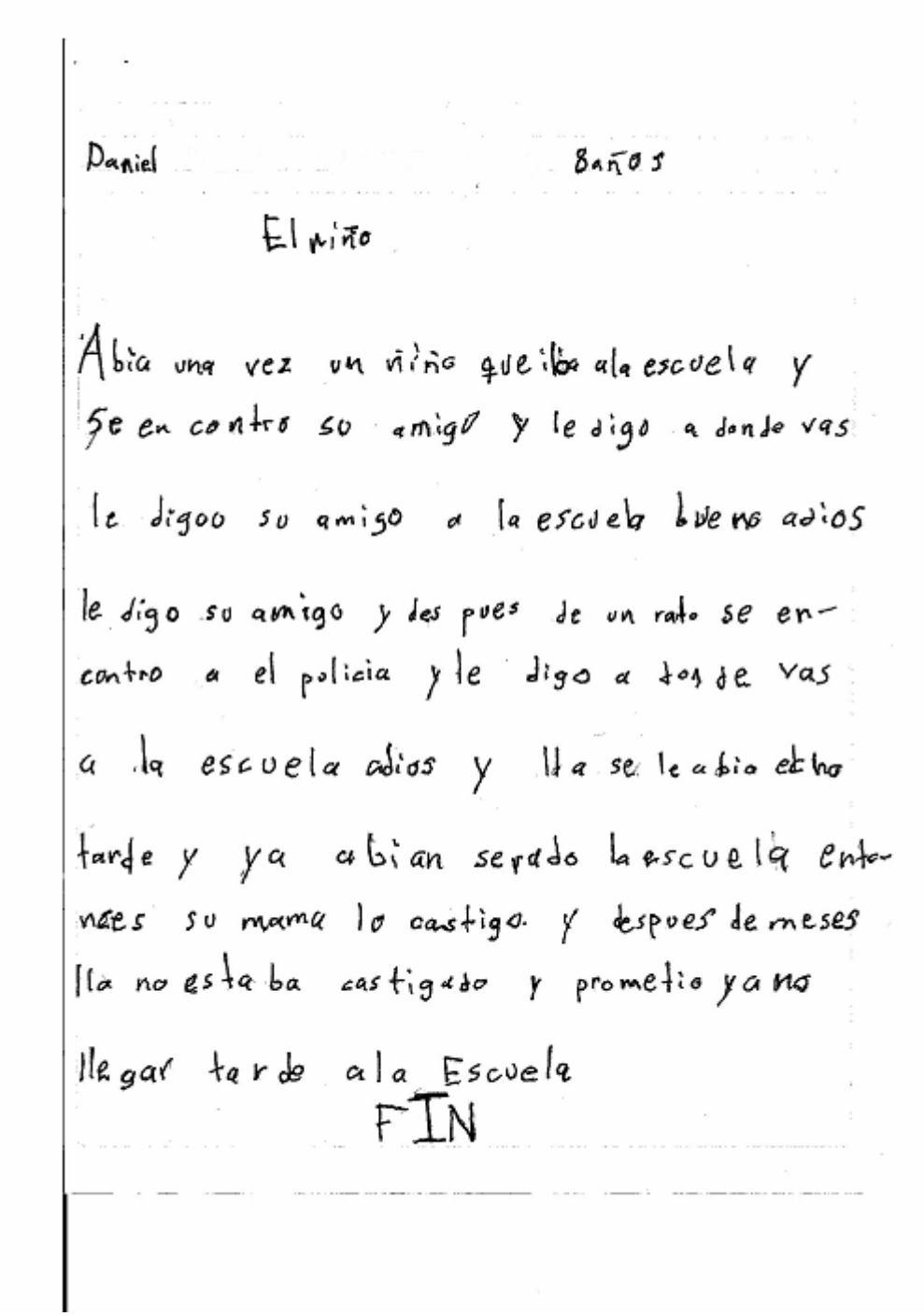
A Le 7 años

el raton y la foca

un dia rata encontro una ntras y
dijo es tu ño faca i dijasi es mio y dij
rratero y dijo no llamo soi ratero i
dijo raton te estare dijilando y
en la no che fa ca sa la pero dormido
y en es a a maña na siguilente raton
le dijo que l camina dador mide y foca
dijo los iento no sa dia quello de
ja da mis cosas tirados en frente
de tu casas y fueron felises y colori
n colo rado este queento se acado

fin

Figura 4. Actividad de la sesión 10,11 y 12 .



Daniel Baños

El niño

Abia una vez un niño que iba ala escuela y
se encontro su amigo y le digo a donde vas
le digoo su amigo a la escuela bueno adios
le digo su amigo y des pues de un rato se en-
contro a el policia y le digo a dos de vas
a la escuela adios y lla se le abio echo
tarde y ya abian serado la escuela enton-
ces su mama lo castigo. y despues de meses
lla no estaba castigado y prometio ya no
llegar tarde ala Escuela

FIN

DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados o obtenidos en el estudio de la estrategia de "repetición en el cuento", los cuales indican que esta es útil para los alumnos.

La propuesta del programa de intervención para la estrategia de "repetición en el cuento" de este trabajo, se encuentra basado en una estrategia de cinco pasos para enseñar la repetición en el cuento , así que se tiene una total concordancia con la investigación de Tompkins y McGee (1995), que aplicarón un programa de intervención de cinco pasos para enseñar la repetición en el cuento con patrones repetitivos componiendo cuentos en colaboración y en forma individual. El entusiasmo de los alumnos por la lectura y la escritura cuando comparten sus cuentos favoritos, y el uso exitoso de la repetición de hechos y palabras en los cuentos que ellos mismos producen, confirman su utilidad.

Los resultados obtenidos me hacen aceptar la hipótesis de esta investigación, ya que los alumnos del grupo experimental mejoraron significativamente del pretest al postest, a partir de la aplicación de la estrategia de repetición en el cuento.

LIMITACIONES

Una de mis principales limitaciones fue el tiempo, pues se consideraron 12 sesiones de sesenta minutos aproximadamente, las cuales fueron insuficientes para consolidar la enseñanza de la estrategia, más si se toma el bajo rendimiento presentado por los alumnos al inicio de la intervención. Ya que considero que los procesos de aprendizaje requieren de un tiempo mas largo.

Otra limitación fue el ausentismo de varios alumnos en el grupo, ya que esto obstaculizo la secuencia del aprendizaje y el ritmo de trabajo de las actividades realizadas durante las sesiones.

Por otra parte, me encontré ante un grupo que tenía limitados conocimientos previos de lectura y escritura, lo que me obstaculizo un poco las actividades.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos después de la aplicación de la intervención, con la estrategia de “repetición” como medio para fomentar la lectura y comprensión de cuentos, nos indica que puede ser de gran utilidad dentro del aula, en el ámbito de lectura de la materia de español para mejorar su comprensión lectora en alumnos de segundo año de primaria.

Como consecuencia de los temas empleados para llevar a cabo la intervención, se consolidaron en los alumnos los siguientes contenidos: introducción a la repetición, diferencias entre cuentos de hechos y palabras, la repetición en cuentos con títeres, composición colectiva de un cuento usando la repetición, componer individualmente cuentos con repetición.

Es importante que estos programas de intervención se incorporen a la tarea cotidiana del profesor, proporcionando así un cambio en el enfoque educativo, que pasaría de centrar su atención en los contenidos a considerar los procesos cognitivos como elementos susceptibles de tratamiento.

Es fundamental que los alumnos cuenten con los conocimientos previos sobre dichos contenidos y sobre todo tener claramente la estrategia utilizada para resolver el problema de la comprensión lectora, esto servirá para que los alumnos se apropien gradualmente de los contenidos y les resulte significativo, es decir, que no se limiten solamente a las clases impartidas por el profesor, si no que también le encuentre uso practico en la vida cotidiana; consiguiendo que estos comprendan y usen sus conocimientos.

Si la estrategia de repetición se aplica en el aula en un periodo largo, puede ayudar a los alumnos no solo en su comprensión lectora, sino también en su escritura.

Es necesario que en los grupos de educación básica, se de mas apoyo a los alumnos que se atrasan durante el periodo escolar, esto con la finalidad de que tengan el mismo desarrollo cognitivo y así no se dificulte el aprendizaje de estrategias.

SUGERENCIAS

A partir de mi experiencia con la estrategia de repetición, como medio para fomentar la lectura y comprensión de cuentos, considero viable la posibilidad de emplearlo para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Una intervención de este tipo debe acabar un periodo de más sesiones, posiblemente en veinte.

Seria conveniente capacitar a los profesores y que sea de provecho para los alumnos, que las nuevas perspectivas teóricas las tome en cuenta el profesor, para un mejor aprovechamiento escolar de los alumnos y ponerlos en práctica.

REFERENCIAS

-Basurto G.A., (1973), La lectura, *Principios y bases para su enseñanza y mejoramiento en todos los grados de la escuela primaria (México), pp.15-32.*

-Beltrán, J. (1999).*Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid. Síntesis.

-Beltrán, J.: Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos.,* Madrid, Síntesis, 1996.

-Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

-Bruning, Schraw, Norby. (2004) Psicología Cognitiva y de la instrucción. México. Mac Graw Hill.

-Buendía E.L., Colas B. M., y Peña H. F., (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía* .pp.78-79.(Madrid),Ed. Mc Grawhill.

-Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*.Bilbao:Mensajero.

-Cole, M. (1996). *Psicología cultural.* Madrid: Morata.

-Defior S.,(1994), La conciencia fonológica y la adquisición de la lecto-escritura, Revista *Infancia y Aprendizaje*, pp.91-113.

-Egan, K (1991).*La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, MEC y Morata.

-Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.

-Francis N., (1991), Educación bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lecto-escritura, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. 3, pp. 49-84.

-Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción,* Madrid, Santillana, p. 266.

-http://enlace.sep.gob.mx. Disponible en red. Fecha de revisión: Febrero 7 de 2009.

http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/resultados_pruebas_pisa.pdf.Disponible en red. Fecha de revisión: 0ctubre 18 de 2008.

-http://www.cuentosparacolorear.com./cuentos/el-cuento-de-los-tres-cerditos.html.Disponible en red. Fecha de revisión : Abril 11 de 2009.

-http://www.educaciónInfantil.com. Disponible en red. Fecha de revisión: Marzo 20 de 2009.

-Kirby, J.(1984). *Cognitive strategies and educational performanace,* New York, AcademicPress,(enred).Disponibleen:http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM,fecha de revisión: Septiembre 22 de 2008.

Madrid: Morata/MEC.

-Monereo, C. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela,* Barcelona, Graó.

-Monereo, C. Pozo, J y Castello, M.(2001).*Factores y procesos psicológicos implicados en el aprendizaje escolar*. Barcelona. Graó.

-Monereo, C. Y Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos: Cuando aprender es consecuencia de pensar,* Madrid, Pascal.

-Montoya V.,(2004) ,El origen de los cuentos ,*Revista de Innovación Educativa* Vol.4 Num. 19. pp.57-63.

-Muth, D. K. (1995). *EL texto narrativo. Estrategias para su comprensión.* Aique. Argentina.

-N. Ventura y T. Durán. (1998). *Cuentacuentos*. Ed. Siglo xxi de españa editores.

-Nervi Free J. Ricardo (1994). *Antología Básica de Expresión Literaria*. UPN. México

-Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje,* Madrid, Santillana.

-Pontercorvo,C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las practicas alfabetizadoras desde la prespectiva de la actividad. en revista: *Infancia y Aprendizaje*,58,pp.125-141.

-Pozo, J.I. (1989)**.** Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía,* 175, 8-11

-Rodari, G.(1980). *La imaginación en la literatura infantil*. Perspectiva escolar, 43, PP. 9-13, Barcelona.

-Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

-Secretaría de Educación Pública (2008).Español segundo grado. Lecturas, México, D.F.

-Tompkins, Gail, E. y McGee, Lea M. (1995). Enseñanza de la repetición como elemento estructurante del cuento. En: Muth, D. K. (Comp.). *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*._Aique. Argentina

-Tough,J. (1989).*Lenguaje, conversación y educación*, Madrid ,Visor.

-Valls. E. (1990). Estrategias de lectura, (en red). Disponibleen:http://es.geocities.com/escuelalazarocardenas1/estrategiasdelectura.html,fecha de revisión: Febrero 10 de 2009.

-Vygotsky, L. S. (1989). El *desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

-Weinschelbaum L. L., (1996), Los cuentos y los chicos, La educación en los primeros años, *Revista infancia y aprendizaje* N°11, pp.10 – 25.

ANEXOS

ANEXO I

EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

EL LAGO DE LOS MONSTRUOS.

Érase una vez, en un pueblecito cerca de Bruselas, que se llamaba Tervuren,
había un gran parque, y en medio del parque había un bosque gigantesco;
y en ese bosque, había un lago oscuro y tenebroso
en el que vivía un monstruo, que se llamaba Monsta.

Monsta se había comido todos los monstruos que vivían en el lago
y todos los niños que se acercaban a la orilla del lago
y por eso tenía una tripa enorme y redonda;
ésta era tan grande que, cuando el monstruo se movía,
le arrastraba por el suelo y, para moverse mejor,
tenía que agarrarse a las ramas de los árboles que rodeaban el lago,
y todas estaban medio caídas y casi a la altura del agua.

Monsta, el monstruo, estaba hambriento, tenía hambre; ya
no había nada que comer; se había comido todos los monstruos,
y los niños ya no se acercaban a la orilla del lago porque tenían miedo.

Hasta que un día, cerca del lago, había un grupo
de niños jugando al fútbol y un niño chiquitito le dio un
patadón al balón que fue a parar cerca de una esquina del lago.

Monsta, que cada día tenía más hambre, miró a esa cosa
redonda, cerca de la esquina del lago, y pensó: me la podría comer.
Así que se fue hacia la esquina, arrastrando su tripa y
agarrándose en las ramas de los árboles y, de un bocado, se tragó el balón.

Entonces, los monstruos y los niños que estaban dentro de la tripa,
empezaron a jugar un partido de fútbol entre ellos,
y un monstruo le dio un patadón al balón que lo explotó.
Todo el aire del balón salió fuera y la tripa empezó a hincharse e
hincharse hasta que también explotó.

Entonces todos los monstruos salieron fuera de la tripa
y todos los niños se fueron corriendo a sus casitas a decirles a sus papas
ya estamos aquí y a contarles todo lo que había pasado.

La tripa de Monsta ya no estaba grande y redonda
y no tocaba el suelo y él estaba delgado.
Podía caminar sin agarrarse a las ramas de los árboles
y, además tenía amigos.

Había más monstruos en el lago y podía jugar con ellos.
Entonces Monsta pensó: Ya no voy a comer más monstruos ni más niños.

Y desde ese momento, Monsta solo comía las frutas de los
árboles que había cerca del lago.

Y cuando los niños se acercaban a la orilla del lago,
Monsta les daba un paseo por el lago en su enorme cola.

y todos fueron felices, comieron las frutas de los árboles
y colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

ANEXO I

EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Nombre del alumno: _____

Lee cuidadosamente las preguntas y contesta en base a lo que leíste en el cuento del Lago de los Monstruos.

1)-¿Como se llama el cuento?_____

_____

2)-¿Cuál es el nombre del monstruo de esta historia?_____

_____

3) Donde vive este monstruo?_____

_____

4) Por que tenia una tripa enorme y redonda?_____

_____

5) ¿Qué fue lo que se comió el monstruo de un bocado, cerca de la esquina del lago? _____

_____

6) ¿Cómo fue que la tripa del monstruo empezó a hincharse, hasta explotar?_____

_____

7) ¿Cómo era la apariencia del monstruo después de que su tripa exploto?_____

_____

8) ¿A que se debe que el monstruo empezó a tener amigos?_____

_____

9) ¿Después que decidió el monstruo ya no comer niños, que comía?_____

_____

10) A donde llevaba a pasear el monstruo a los niños? _____

_____

ANEXO II

Este esquema que continuación se muestra, servirá como guía en este trabajo de investigación, ya que el numero de sesiones, temas, objetivos, actividades, métodos y material serán las herramientas , las cuales me ayudaran a fomentar en el niño el habito de la lectura y que este, sea capaz de producir sus propios cuentos. Logrando esto, se podrá tener una sociedad lectora, se tendrá una población crítica, responsable, autónoma, transformadora. Una población con mayores posibilidades de recreación, al encontrar en los libros, mensajes diversos, del presente y del pasado de muchos lugares e ideologías.

Las actividades que se pondrán en práctica, en este esquema constituirán un elemento importante para este trabajo de investigación, ya que me permitirá favorecer a través del cuento los procesos de la estrategia de repetición y lectura en los niños de manera natural, significativa e impactante.

No. Sesión	Tema	Objetivo	Actividad	Método	Material
1	Introducción a la repetición	Qué el niño conozca que es un cuento repetitivo	Se les leerá un cuento repetitivo y se preguntara que acontecimientos se repitieron	Practica guiada	-Cuento: "Los tres cochinitos" -pizarrón -Gises
2	Introducción a la repetición	Qué el niño conozca que es un cuento repetitivo	Se les leerá un cuento repetitivo y se preguntara que acontecimientos se repitieron	Practica guiada	-Cuento: "La oca de oro" -pizarrón -Gises
3	Diferencias entre cuentos de hechos y palabras	Qué los alumnos conozcan los dos tipos de repetición; de hechos y palabras	Compartirán cuentos que sean ejemplos de repetición, identificando la repetición de hechos y de palabras	Enseñanza cooperativa	-Cuentos varios (los alumnos los traerán de su casa) -Hojas -Lápiz -Goma
4	Diferencias entre cuentos de hechos y palabras	Qué los alumnos conozcan los dos tipos de repetición; de hechos y palabras	Compartirán cuentos que sean ejemplos de repetición, identificando la repetición de hechos y de palabras	Enseñanza cooperativa	-Cuentos varios (los alumnos los traerán de su casa) -Hojas -Lápiz -Goma

5	La repetición en cuentos con títeres	Los alumnos narraran los cuentos con títeres	Se realizaran títeres de acuerdo al cuento y posteriormente lo actuaran	Practica independiente	-Libro de Español de Lecturas de segundo grado (Pinocho) -Papel -crepe -Tijeras -Pegamento -Marcadores -Lápiz
6	La repetición en cuentos con títeres	Los alumnos narraran los cuentos con títeres	Se realizaran títeres de acuerdo al cuento y posteriormente lo actuaran	Practica independiente	-Libro de Español de Lecturas de segundo grado(Pinocho) -Papel -crepe -Tijeras -Pegamento Marcadores -Lápiz
7	Composición colectiva de un cuento usando la repetición	El alumno trabajara en equipo la creación de un cuento	Se formaran equipos y cada uno de manera grupal crearan un cuento repetitivo, para luego compartir con los demás equipos	Practica independiente	-Hojas -Lápiz -Goma -Colores
8	Composición colectiva de un cuento usando la repetición	El alumno trabajara en equipo la creación de un cuento	Se formaran equipos y cada uno de manera grupal crearan un cuento repetitivo, para luego compartir con los demás equipos	Practica independiente	-Hojas -Lápiz -Goma -Colores
9	Composición colectiva de un cuento usando la repetición	El alumno trabajara en equipo la creación de un cuento	Se formaran equipos y cada uno de manera grupal crearan un cuento repetitivo, para luego compartir con los demás equipos	Practica independiente	-Hojas -Lápiz -Goma -Colores
10	Componer individualmente cuentos con repetición	El alumno será capaz de redactar un cuento de repetición de su autoría	De manera individual cada alumno realizara un cuento de repetición para después intercambiarlos	Practica independiente	-Hojas -Lápiz -Goma -Colores
11	Componer individualmente cuentos con repetición	El alumno será capaz de redactar un cuento de repetición de su autoría	De manera individual cada alumno realizara un cuento de repetición para después intercambiarlos	Practica independiente	-Hojas -Lápiz -Goma -Colores
12	Componer individualmente cuentos con repetición	El alumno será capaz de redactar un cuento de repetición de su autoría	De manera individual cada alumno realizara un cuento de repetición para después intercambiarlos	Practica independiente	-Hojas -Lápiz -Goma -Colores

ANEXO III

PROGRAMA DE INTERVENCIO PARA LA" ESTRATEGIA DE REPETICION COMO MEDIO PARA FOMENTAR LA LECTURA Y COMPRENSION DE CUENTOS".

Horas de duración del programa: 12
Objetivo general: Por medio de la estrategia de repetición utilizada en el cuento, fomentara en el alumno de segundo año de primaria el hábito de leer y curiosidad, así como también comprenderá y producirá sus propios cuentos.

º PRIMERA Y SEGUNDA SESIÓN

Tema: Introducción a la repetición

Duración: 2 horas

Objetivo: Qué el alumno conozca que es un cuento repetitivo

Actividades:

En la primera sesión, se dio una explicación a todo el grupo de lo que es la repetición y el papel que juega dentro del cuento. Se leyó en voz alta un cuento repetitivo conocido por los alumnos (Los tres cerditos), después de leer, se comento el cuento y el modo en el que el autor le dio complejidad, preguntando también a los alumnos si algunos acontecimientos se repitieron y se invito a que recordaran cuales eran.

Ya para la segunda sesión, se les leyó nuevamente en voz alta un cuento repetitivo (Ventura, 1998). "La oca de oro", el cual no era conocido por los alumnos. En donde se pretendió que el alumno por medio de este cuento conociera en qué consiste un cuento repetitivo.

Posteriormente se pregunto a los alumnos que acontecimientos se repitieron.

Se explico que algunos autores repiten hechos y palabras para hacer más interesantes sus relatos, y que esos cuentos se llaman cuentos repetitivos.

Por ultimo se dibujo en el pizarrón un cuadro, el cual se dividió en dos partes: (Hechos repetidos – Palabras repetidas), se pidió a los alumnos que pasaran al frente a anotar los hechos y palabras que habían localizado en el cuento que se había leído "La oca de oro".

Método: Practica guiada

Material:

-Pizarrón

-Guises

-Libro de cuentos

-Libro de Español de Lecturas de segundo grado

º **TERCERA Y CUARTA SESIÓN**

Tema: Diferencias entre cuentos de hechos y palabras

Duración: 2 horas

Objetivo: Qué el alumno conozca los dos tipos de repetición; de hechos y palabras

Actividades:

Se dio la indicación a los alumnos de que el cuento que habían traído de su casa lo leyeran e identificaran las palabras y hechos que se repetían. Después se les pide que en una hoja anoten las palabras que se repiten, así como los hechos.

Finalizada esta actividad, se les pidió a los alumnos que compartieran sus cuentos con el grupo pasando al frente. Mencionando el nombre del cuento, ¿por que les gusto? y los hechos y palabras que habían localizado.

Algunos alumnos mencionaron que no todos los cuentos contenían hechos y palabras. Se les explico que en algunos cuentos los autores, dependiendo del cuento repetían hechos y palabras.

Método: Enseñanza cooperativa

Material:

-Libros de cuentos (Los alumnos lo traerán de su casa)

-Lápiz

-Hojas

-Goma

º **QUINTA Y SEXTA SESIÓN**

Tema: La repetición en cuentos con títeres

Duración: Duración: 2 horas

Objetivo: Los alumnos narraran los cuentos con títeres

Actividades:

Se formaron 6 equipos, de los cuales cinco de ellos estarían conformados por seis alumnos y un equipo de siete alumnos. Todos los integrantes de cada equipo tenia que elegir un cuento que tuviera la repetición de hechos y palabras del libro de lecturas de la materia de español, este les serviría de modelo para adaptarlo (respetando su estructura), con personajes y acontecimientos nuevos. Una vez elegido el cuento por cada equipo, se les proporciono material reciclado (papel, cartón, plástico).

Terminado su cuento, cada equipo pasó al frente y con los títeres que hicieron interpretaron la historia.

Por ultimo cada equipo expreso cuales habían sido los cambio que le hicieron al cuento, así como las palabras y hechos que habían adaptado.

Así termina la actividad proporcionando los títeres a los alumnos una estructura para seguir en la narración y adaptar los cuentos, así como contar sus propias versiones con nuevos personajes o nuevos acontecimientos.

Método: Practica independiente

Material:

-Libro de Español de Lecturas de segundo grado

-Papel crepe

-Material de reciclaje

-Tijeras

-Pegamento

-Lápiz

-Marcadores de colores

º **SÉPTIMA, OCTAVA Y NOVENA SESIÓN**

Tema: Composición colectiva de un cuento usando la repetición

Duración:3 horas

Objetivo: El alumno trabajara en equipo la creación de un cuento

Actividades:

Nuevamente se formaron 6 equipos, de los cuales cinco de ellos estarían conformados por seis alumnos y un equipo de siete alumnos, se dio la indicación de que todos los integrantes de cada equipo escribieran un cuento repetitivo en conjunto y lo compartieran con los demás compañeros.

Método: Practica independiente

Material:

-Hojas

-Lápiz

-Goma

-Colores

º <u>DÉCIMA, DÉCIMO PRIMERA Y DÉCIMO SEGUNDA SESIÓN</u>

Tema: componer individualmente cuentos con repetición

Duración: 3 horas

Objetivo: El alumno será capaz de redactar un cuento de repetición de su autoría

Actividades:

Se le pide a cada alumno que componga individualmente un cuento de su autoría utilizando la repetición de hechos y palabras. Una vez terminada la actividad, cada alumno pasa al frente y lee su cuento.

Método: Practica independiente

Material:

-Hojas

-Lápiz

-Goma

-Colores

ANEXO IV

"La oca de oro"

Había una vez un hombre que tenía tres hijos, al más pequeño de los cuales llamaban Tontillo, siendo menos preciado y escarniado por todos.

Un día, el mayor quiso ir al bosque a cortar leña, y antes de partir su madre le dio una torta de huevos muy buena y sabrosa y una botella de vino para que no pasara hambre ni sed. Cuando llegó al bosque se encontró un hombrecillo muy viejo, de pelo gris, que le dio los buenos días y le dijo:

-Dame un pedacito de tu torta y déjame beber un poco de tu vino, pues tengo hambre y sed.

Pero el hijo juicioso dijo:

-Si te doy de mi torta y de mi vino yo me quedaré sin nada; de manera que ya puedes marcharte.

Dejó al hombre plantado y siguió su camino. Pues bien, cuando el muchacho se puso a cortar un árbol dio al poco rato un hachazo en falso y se clavó el hacha en un brazo, por lo que tuvo que ir a su casa para que lo vendasen. Pero esto le venía de su conducta con el hombrecillo.

Luego fue al bosque el segundo hijo, y la madre le dio, igual que al mayor, una torta de huevo y una botella de vino. Este también se encontró con el hombrecillo viejo de pelo gris, que le pidió un trozo de torta y un trago de vino. Pero el hijo segundo también le contestó con displicencia:

- Lo que yo te dé me hará falta a mí; o sea, que ¡lárgate!

Y dejando plantado al hombrecillo, prosiguió su camino. El castigo no se hizo esperar: no había hecho más que dar un par de hachazos a un árbol cuando se hirió en una pierna y tuvieron que llevarlo a su casa.

Entonces dijo Tontillo:

- Padre, déjame ir al bosque a cortar leña.

A lo que el padre respondió:

- Tus hermanos se han lastimado; déjate de estas cosas, que tú no entiendes.

Pero Tontillo insistió tanto que al fin su padre le dijo:

- Vete, pues, si te empeñas; ya escarmentarás cuando te hagas daño. Su madre le dio una torta, amasada con agua y cocida en las cenizas y una botella de cerveza agria. Cuando llegó al bosque se encontró, igualmente, con el hombrecillo viejo, de pelo gris, el cual le saludó y le dijo:

- Dame un trozo de tu torta y un trago de lo que llevas en la botella, pues tengo hambre y sed.

Tontillo contestó:

- Solo tengo una torta cocida en las cenizas y cerveza agria, pero si quieres, sentémonos y comamos.

Se sentaron, y he aquí que cuando le chico sacó su torta ésta se había convertido en una magnífica torta de huevos y la cerveza agria se había transformado en un vino excelente. Comieron y bebieron abundantemente, y cuando terminaron el hombrecillo de pelo gris dijo:

- Por que tienes buen corazón y repartes lo tuyo con los demás te daré suerte. Allí hay un árbol viejo, córtalo y en las raíces encontrarás algo.

Y a continuación el hombrecillo se despidió.

Tontillo se dirigió al árbol, lo derribó con su hacha y al caer encontró en las raíces una oca que tenía las plumas de oro puro. La sacó y se la llevó a una posada en la que pensaba pasar la noche. Pero el posadero tenía tres hijas,

que al ver la oca sintieron una gran curiosidad por saber qué especie de pájaro era aquel y desearon poseer una de aquellas plumas de oro. La mayor pensó:

-Ya encontraré una ocasión para poder arrancarle una pluma.

Y cuando Tontillo se metió en su habitación cogió la oca por las alas, pero los dedos y la mano le quedaron fuertemente pegados a ellas. Pronto acudió la segunda, con la idea de llevarse también una pluma de oro, pero apenas había tocado a su hermana cuando se quedó pegada a ella. Finalmente, fue la tercera con el mismo propósito y las otras le gritaron:

- ¡Apártate, por el amor de Dios, apártate!

Pero ella no entendió por qué había de apartarse y pensó que si sus hermanas estaban allí también ella podía estar. Se acercó, y apenas había tocado a la segunda, cuando se quedó fuertemente enganchada.

Y así tuvieron que pasar la noche, haciendo compañía a la oca.

A la mañana siguiente, Tontillo cogió a la oca bajo su brazo y se fue, sin preocuparse por las tres chicas que le seguían, pegadas a la oca. Ellas tenían que correr siempre detrás suyo, por donde a Tontillo se le ocurriera ir. En medio del campo se encontraron al señor cura, quien al ver la comitiva dijo:

- ¿No os da vergüenza, descaradas, correr de este modo tras este joven en despoblado? ¿Os parece decente?

Y diciendo esto cogió a la más pequeña de la mano para sacarla de allí, pero en el momento en que la tocó quedo a su vez enganchado, y, quieras que no, tuvo que correr detrás.

Al poco rato vino el sacristán y vio al señor cura corriendo detrás de las tres chicas. Sorprendido, gritó:

-¡Eh!, señor cura, ¿dónde va tan aprisa? No olvide que hoy tenemos bautizo.

Se le acercó corriendo y lo cogió de la manga, pero también quedó pegado.

Cuando los cinco iban así, uno detrás de otro, se encontraron a dos labradores que venían del campo con sus azadas. El cura los llamó, pidiendo que lo liberaran a él y al sacristán, pero tan pronto como tocaron al sacristán se quedaron también pegados. Y en esto ya eran siete los que corrían detrás de Tontillo y su oca.

Después llegaron a una ciudad en la que gobernaba un rey que tenía una hija tan seria que nunca nadie podía hacerla reír. Por esto el rey había proclamado una ley diciendo que el que pudiera hacerla reír se casaría con ella.

Tontillo, al oírlo, se presentó a la princesa con su oca y todo su séquito y al ver ésta las siete personas en hilera corriendo sin parar una tras otra, se echó a reír tan fuerte y tan a gusto que no podía parar. Entonces Tontillo pidió a la princesa por esposa, pero al rey no le gustaba aquel yerno y le puso toda clase de pegas e inconvenientes. Al fin le dijo que primero tenía que traerle a un hombre capaz de beberse toda una bodega llena de vino. A Tontillo se le ocurrió que el hombrecillo viejo, de pelo gris, podría ayudarlo. Se fue al bosque y en el sitio en que había cortado el árbol vio a un hombre sentado, de rostro apenado.

Tontillo le preguntó que era lo que le entristecía. Y el otro respondió:

- Tengo una sed terrible, que no puedo calmar de ningún modo. El agua fría no me gusta y auque me he bebido todo un tonel de vino ¿qué es una gota sobre una piedra ardiente?

- Yo puedo ayudarte – dijo Tontillo - , ven conmigo y te saciarás.

Lo condujo enseguida a la bodega del rey, donde el hombre se abalanzó sobre los grandes toneles y bebió y bebió, y antes de que se hubiera terminado el día había vaciado toda la bodega.

Tontillo reclamó nuevamente a su novia, pero el rey se irritó al pensar que un mozalbete, al que todos llamaban Tontillo, se hubiese de casar con su hija, y puso nuevas condiciones: antes tenía que encontrar un hombre capaz de comerse toda una montaña de pan.

Tontillo no lo pensó dos veces, sino que se fue inmediatamente al bosque; en el mismo lugar que antes había un hombre sentado que se apretaba el vientre con un cinturón y que con cara compungida le dijo:

- Me he comido toda una hornada de pan rayado, pero ¿de qué sirve esto cuando se tiene tanta hambre? Mi estomago está vacío y he de apretarme el cinturón si no quiero morir de hambre.

Tontillo se alegró y le dijo:

- Levántate y ven conmigo, que comerás hasta hartarte.

Lo llevó a la corte del rey, el cual había hecho recoger toda la harina del reino para cocer con ella una inmensa montaña de pan. El hombre del bosque se puso encima, empezó a comer y en un día toda la montaña había desaparecido.

Tontillo reclamó por tercera vez a su novia, pero el rey buscó de nuevo una excusa y pidió un barco que pudiera navegar por mar y por tierra.

- Tan pronto como vengas navegando en él- le dijo- tendrás a mi hija por esposa.

El muchacho se dirigió de nuevo al bosque y allí encontró al hombrecillo viejo, de pelo gris, al que había dado su torta, que le dijo:

- Por ti he bebido y he comido, y también te daré el barco; todo esto lo hago por que fuiste compasivo conmigo.

Entonces le dio el barco que navegaba por mar y por tierra, y al verlo el rey no pudo seguir negándose a entregarle a su hija.

Se celebró la boda y después de la muerte del rey, Tontillo heredó el reino y durante largos años vivió feliz con su esposa.

ANEXO V

"EL CUENTO DE LOS TRES CERDITOS"

Había una vez tres cerditos que eran hermanos, y se fueron por el mundo a buscar fortuna. A los tres cerditos les gustaba la música y cada uno de ellos tocaba un instrumento. El más pequeño tocaba la flauta, el mediano el violín y el mayor tocaba el piano.

Su vida podría ser tranquila y feliz, de no ser por el lobo feroz, que siempre que tenía hambre intentaba comérselos.

- Construiremos una casa, así podremos meternos dentro cuando venga el lobo y estaremos a salvo de sus fauces. - dijo el mayor de ellos.

A los otros dos les pareció una buena idea, y se pusieran manos a la obra, cada uno construyendo su casita.

- La mía será de paja - dijo el más pequeño-, la paja es blanda y se puede sujetar con facilidad. Terminaré muy pronto y podré ir a jugar.

El hermano mediano decidió que su casa sería de madera:

- Puedo encontrar un montón de madera por los alrededores, - explicó a sus hermanos, - Construiré mi casa en un santiamén con todos estos troncos y me iré también a jugar.

El mayor decidió construir su casa con ladrillos. - Aunque me cueste mucho esfuerzo, será muy fuerte y resistente, y dentro estaré a salvo del lobo. Le pondré una chimenea para asar las bellotas y hacer caldo de zanahorias.

Cuando las tres casitas estuvieron terminadas, los cerditos cantaban y bailaban en la puerta, felices por haber acabado con el problema:

-¡No nos comerá el Lobo Feroz!

- ¡En casa no puede entrar el Lobo Feroz!

De detrás de un árbol grande surgió el lobo, rugiendo de hambre y gritando:

- Cerditos, ¡os voy a comer!

Cada uno se escondió en su casa, pensando que estaban a salvo, pero el Lobo Feroz se encaminó a la casita de paja del hermano pequeño y en la puerta aulló:

- ¡Soplaré y soplaré y la casita derribaré! Y sopló con todas sus fuerzas: sopló y sopló y la casita de paja se vino abajo.

El cerdito pequeño corrió lo más rápido que pudo y entró en la casa de madera del hermano mediano.

- ¡No nos comerá el Lobo Feroz!

- ¡En casa no puede entrar el Lobo Feroz! - cantaban desde dentro los cerditos.

De nuevo el Lobo, más enfurecido que antes al sentirse engañado, se colocó delante de la puerta y comenzó a soplar y soplar gruñendo:

- ¡Soplaré y soplaré y la casita derribaré! La madera crujió, y las paredes cayeron y los dos cerditos corrieron a refugiarse en la casa de ladrillo del mayor.

-¡No nos comerá el Lobo Feroz! - Cantaban los cerditos.

El lobo estaba realmente enfadado y hambriento, y ahora deseaba comerse a los Tres Cerditos más que nunca, y frente a la puerta bramó:

- ¡Soplaré y soplaré y la puerta derribaré! Y se puso a soplar tan fuerte como el viento de invierno.

Sopló y sopló, pero la casita de ladrillos era muy resistente y no conseguía su propósito. Decidió trepar por la pared y entrar por la chimenea. Se deslizó hacia abajo... Y cayó en el caldero donde el cerdito mayor estaba hirviendo sopa de zanahorias. Escaldado y con el estómago vacío salió huyendo hacia el lago.

Los cerditos no le volvieron a ver. El mayor de ellos regañó a los otros dos por haber sido tan perezosos y poner en peligro sus propias vidas, y si algún día vais por el bosque y veis tres cerdos, sabréis que son los Tres Cerditos porque les gusta cantar:

- ¡No nos comerá el Lobo Feroz!

- ¡En casa no puede entrar el Lobo Feroz!!!.