UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO

"COMPRENSIÓN DE HISTORIAS A TRAVÉS DEL CUENTO, EN NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS DE EDAD"

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciadas en Psicología Educativa

Presentan:

KARLA ANTONIA HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ

MARIBEL MENDOZA MENDOZA

Asesor:

Mtro. Pedro Bollás García

Ψ

México, D. F., Marzo de 2010.

AGRADECIMIENTOS

KARLA

Con todo mi amor y agradecimiento quiero dedicar este logro a mis hijas Jaqueline y Jimena, por que representan el amor que siempre me impulsó para realizar este sueño, por ser mi mayor motivo para no dejarme vencer en las adversidades.

A mi esposo Enrique, por las alegrías y tristezas compartidas.

A mis padres Apolinar y Rosa, que me dieron lo más valioso que tengo la vida.

A mi suegra Enriqueta por el apoyo brindado.

MARIBEL

A Dios por darme la oportunidad de vivir en el más maravilloso seno familiar con Manuel y Lety, mis padres, que me han brindado su amor eterno, su entrega y apoyo incondicional, gracias por sus enseñanzas, por confiar en mi y compartir todos los momentos de mi vida. A mis hermanas y mis sobrinos por dejarme entrar en sus corazones. Los amo.

A ti amor, no existen palabras para agradecerte todo el apoyo que me has brindado. Te amo.

A todos nuestros profesores que nos acompañaron. En especial a nuestro asesor Mtro. Pedro Bollás, por darnos la oportunidad de realizar este trabajo a su lado. Gracias a nuestros lectores, por sus sugerencias y apoyo para concluir este proyecto.

ÍNDICE

RESUMEN 4
INTRODUCCIÓN 5
JUSTIFICACIÓN 7

CAPÍTULO 1: *PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA* 10
1.1. OBJETIVOS 13

CAPÍTULO 2: *COMPRENSIÓN* 14
2.1. LECTURA Y ESCRITURA 16
2.2. TEXTOS 21
2.3. DIFERENCIAS EVOLUTIVAS EN LA APARICIÓN Y USO DE LOS ESQUEMAS DE LOS CUENTOS 26

CAPÍTULO 3: *TIPOS DE TEXTO* 28
3.1. TEXTO NARRATIVO 30
3.2. CUENTO 33
3.3. GRAMÁTICA DE LOS CUENTOS 35

CAPÍTULO 4: *ACTIVIDADES PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS* 41

CAPÍTULO 5: *MÉTODO* 47

ANÁLISIS DE RESULTADOS 52

CONCLUSIONES 56

BIBLIOGRAFÍA 59

ANEXOS 61

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es favorecer la comprensión de historias a través del cuento, para ello se sometió a prueba una muestra de 40 niños que cursan el 3°, 4°, 5° y 6° grado de primaria, mediante tareas de reconstrucción de historias de forma directa e inversa, las cuales están divididas siguiendo la gramática de cuentos breves de Stein y Glenn. Los niños mostraron una gran disposición, lo que con este trabajo se considera fundamental para despertarles el interés por comprender y producir textos de manera más frecuente. Durante el proceso de recoger información para nuestra investigación se registró la evolución tan compleja que se lleva a cabo para que el alumno logre comprender un texto, sea capaz de producirlo, y con esto su aprendizaje llegue a ser significativo, ya en la práctica lo que hicimos fue confirmar la información. Los resultados muestran que los alumnos de 5° grado, tienen un mayor número de aciertos es sus tareas de reconstrucción en la secuencia directa y en la secuencia inversa; por su parte los alumnos de 4° grado tuvieron un mayor número de aciertos en la secuencia inversa. Lo anterior confirma que entre mayor acercamiento tenga el alumno a la lectura, mediante los procedimientos o estrategias que utilice, mejor comprensión logrará. Por lo anterior, se propone emplear el cuento a través de tareas de reconstrucción como un procedimiento para el perfeccionamiento de la comprensión y la producción de textos en alumnos de primaria.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto describe la comprensión de textos con alumnos que cursan de 3° a 6° de primaria, ya que la lectura y la escritura es parte fundamental en la vida de todo ser humano, cuando un alumno no comprende lo que lee, difícilmente podrá realizar las tareas requeridas sobre ello.

Rumelhart (1975) fue el primero en interesarse por las estructuras en la elaboración de cuentos, quizá por ser la primera estructura que adquieren los niños; para él, la comprensión de las narraciones en un proceso constructivo es fruto de la interacción entre tres factores: el texto, el contexto y los esquemas organizativos, estos esquemas determinan qué información es la relevante y cuál no, de esta manera mientras más rico sea el texto, más diferencias individuales habrá en los lectores a la hora de usar esquemas. Finalmente mencionamos a Stein y Glenn (1979) quienes destacan dentro de la gramática de los cuentos dos componentes fundamentales: las categorías; cuya misión es especificar los diferentes tipos de información existentes en un cuento y las relaciones lógicas; que especifican cómo los diferentes tipos de información están conectados unos a otros. Se retoma la gramática de Stein y Glenn como base para la presente investigación, la cual está integrada por cinco capítulos.

Se aborda en el primer capítulo las investigaciones realizadas que se consideraron para llevar a cabo nuestra investigación, a partir de la estructura de los cuentos y la situación de los alumnos que nos llevó al planteamiento del problema y los objetivos.

El capítulo dos describe las diferentes concepciones acerca de la comprensión del texto y la importancia que ésta tiene para que el alumno esté preparado para producir escritos; así como una serie de investigaciones que se han realizado al respecto; también se menciona el valor de la lectura y la escritura para posteriores aprendizajes, cómo a través del mismo texto, el alumno sea capaz de encontrar un significado para que una vez comprendido el texto pueda reproducirlo. Se considera importante el mencionar las diferencias evolutivas en la aparición y el uso de los esquemas como parte fundamental en el recuerdo de los cuentos. Mencionamos los conceptos teóricos y

las diferentes teorías sobre la comprensión y producción de textos. Se hace referencia de los procesos, elementos, dimensiones o puntualizaciones que se involucran dentro de la lectura y la escritura, que abordan varios autores.

En el capítulo tres realizamos una descripción de los diferentes tipos de textos, haciendo énfasis en el texto literario, ya que dentro de este se encuentra el cuento y los diferentes componentes que lo integran, partiendo de la idea de que la base de esta investigación es el cuento, se realiza un recorrido sobre la historia del cuento, para llegar finalmente a hablar de la gramática de éste. Señalamos las principales gramáticas que existen desde hace tiempo, los modelos estructurales defienden la existencia de distintos tipos de esquemas dentro de un texto, su conocimiento permite al sujeto lector conectar las distintas partes de que consta ese texto, para Stein y Glenn (1979) los relatos no son sólo un medio para comunicar nuestra experiencia, sino la forma en que comprendemos el mundo, nuestra vida a nosotros mismos; es decir, para ellos la narrativa es la capacidad de comprender y contar cuentos.

Para el capítulo cuatro se mencionan una serie de recomendaciones, actividades, procedimientos y/o estrategias utilizadas para facilitarle al alumno la comprensión y la producción del texto.

En el capítulo cinco se describe el método utilizado en esta investigación, el análisis de datos obtenidos y las conclusiones.

Finalmente se presentan la bibliografía utilizada, una serie de tablas y gráficas, que contienen los datos específicos de esta investigación (anexos).

JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de investigación, se realizó con el fin de conocer los hábitos y comportamientos lectores que provienen de un aprendizaje inicial de la lectura, el cual se revela inadecuado para las exigencias de la escuela actual o de los estudios superiores; de ahí el interés por realizar una investigación que sirva o contribuya a que los niños logren mejorar sus escritos.

Se decidió trabajar con alumnos de 3° a 6° grado de primaria, porque se quieren diferenciar las secuencias que realizan para saber en qué nivel se consolida la lectura y escritura, lo que hace más factible nuestra investigación.

La lectura es sin duda un gran mundo de conocimiento, de disfrute, de fantasía y de gran utilidad en nuestra sociedad, para desenvolvernos en cualquier ámbito. Es un error para nosotros pensar que porque aprendimos a leer cuando éramos pequeños ya dominamos dicha técnica, pues se cree que no es suficiente saber leer, sino lo realmente importante es comprender lo leído.

El proceso lector es evolutivo, toma muchos años lograrlo, no se aprende una vez y para siempre. Muchos piensan que leer es una operación unívoca y que ante cualquier texto “hay que hacer lo mismo para leerlo”. Ni siquiera se plantean, qué tipo de lectura, qué estrategia o cómo leerlo.

La comprensión, se concibe actualmente, como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión llega al lector mediante la lectura y deriva sus experiencias. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la que él ya tiene. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. Mediante la identificación de las relaciones e ideas que el autor presenta, se entiende lo que se está leyendo, relacionando las nuevas ideas con las ya almacenadas en su memoria.

Nuestro interés por analizar los géneros narrativos reside en el hecho de que los relatos no son sólo un medio para comunicar nuestra experiencia, sino que, fundamentalmente, reflejan la forma en que comprendemos el mundo, nuestra vida y a nosotros mismos.

Después de revisar diversas investigaciones, la mayoría coinciden en señalar que el avance en la comprensión y producción de textos de los géneros narrativos y la edad en que éstos aparecen, están relacionados con el habla de los adultos sobre los eventos presentes, pasados y futuros, con la frecuencia de la lectura de cuentos y el intercambio durante la lectura y luego de ésta.

En Estados Unidos la gramática realizada por Stein y Glenn (1979), es una de las mejores, ya que precisa el significado de la categoría al especificar el tipo de información y describe las conexiones posibles entre categorías y episodios, por esta razón la consideramos para nuestra investigación, ya que tiene dos componentes fundamentales que son: las categorías cuya misión es especificar los diferentes tipos de información existentes en un cuento y las relaciones lógicas que especifican cómo los diferentes tipos de información están conectados. A partir de esta gramática, Stein y Glenn realizaron un estudio sobre la comprensión de los cuentos con dos grupos de niños de diferentes edades: primer grado (6 años) y quinto grado (10 años). Los resultados arrojaron un efecto significativo del nivel educativo sobre el recuerdo, ya que los niños de quinto grado recordaron una mayor proporción de proposiciones que los de primero, con este estudio queda comprobado por los autores que el nivel evolutivo es significativo en el recuerdo de los niños más grandes, ya que los más pequeños según los autores tienen sobrecarga de memoria y escaso conocimiento del mundo.

En México los autores Pérez, Pérez, Figueroa, y Zimerman realizaron una investigación sobre la Reconstrucción de Secuencias Temporales en niños de 4 a 7 (11) años de edad, en donde su objetivo fue “Examinar la reconstrucción de secuencias temporales en orden directo e inverso a través de la reconstrucción de historias breves” y tomando como referencia las bases de la psicología genética de Piaget, en sus estudios utilizaron historias de cuentos breves, los cuales se redactaron siguiendo la gramática propuesta por Stein y Glenn, lo que les permite hacer un análisis más cuidadoso del recuerdo de los niños, para determinar los esquemas de las historias que estos utilizan en sus estrategias de comprensión y recuerdo de sucesos temporales. Tomaron una

muestra 80 niños aleatoriamente a partir de las listas de los grupos escolares. El Escenario fue en escuelas públicas de una comunidad urbana de nivel socioeconómico medio. Los instrumentos utilizados: 5 historias previamente seleccionadas en las cuales actúa un niño/a con un objeto o persona. Los textos fueron redactados según la gramática para elaborar cuentos breves propuesta por Stein y Glenn. Los textos fueron escritos en hojas blancas, 4 láminas (dibujos) por cada historia siguiendo los modelos utilizados por Brown, es decir, se trazaron con tinta negra sobre un fondo blanco, con dimensiones de 12X12 cm. Se elaboró un formato de registro que contenía nombre y edad del sujeto, tipo de reconstrucción y la respuesta de esta a cada reactivo. El procedimiento fue la aplicación de forma individual por una pareja de investigadores, uno fungía como aplicador y el otro como registrador, en sesiones de 12 a 20 min.

El análisis de resultados arrojo que a los niños les es más fácil reconstruir las historias en orden directo que en orden inverso; estos autores concluyeron que la tarea de reconstrucción de historias, parece ser un instrumento adecuado para la evaluación de la noción del tiempo y la sucesión temporal, en el periodo preoperatorio.

A partir de estas investigaciones que consideramos importantes, realizamos la nuestra esperando que arroje información relevante para que sirva de base a futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las investigaciones sobre la comprensión de textos que utilizan en sus estudios, historias y cuentos que redactaron siguiendo la gramática propuesta por Stein y Glenn, lo que les permitió hacer un análisis más cuidadoso del recuerdo de los niños, para determinar los esquemas de las historias que éstos utilizan en sus estrategias de comprensión y recuerdo de sucesos temporales (Pérez, Pérez, Figueroa, y Zimerman, 1989); de igual forma nosotros tomamos como referencia la gramática de Stein y Glenn (1979) para realizar nuestra investigación, ya que ésta es muy descriptiva en sus componentes.

La lectura y la escritura son procesos cognitivos más complejos que lleva todo ser humano, por lo que aprender a leer es una tarea difícil y que es necesaria para poder escribir, y así poder llegar a una interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

Dentro de la lectura y escritura Vieiro, Peralbo y García (1997), plantean que la necesidad de una conducta lectora elaborada por el profesor significa que éste conozca a fondo los supuestos teóricos de los usos posibles, poseer un conocimiento profundo sobre lo que debe enseñar y ser capaz de perfilar los conocimientos de sus alumnos, tomándolos en consideración para favorecer la adquisición, afirmación y enriquecimiento de los mismos. Respecto al texto Luría, citado por Montealegre (2004), nos menciona que al estudiar el sentido del texto analiza las etapas del proceso de percepción y comprensión, considerando que el proceso fundamental del acto de comprensión es descifrar del significado de toda la comunicación, el sentido interno o “subtexto”. Por ello podemos pensar que el sentido de un texto se extrae, por una parte, de un conjunto complejo y organizado de conocimientos y esquemas sobre el mundo al que el discurso se refiere, y por otra, de un conjunto de esquemas acerca de la organización del propio texto. Es importante señalar que dentro de los procesos implicados en la comprensión, el lector u oyente organiza el texto estableciendo grandes núcleos estructurales, a partir de los cuales establece las relaciones de coherencia presentes en el mismo.

Dentro de las investigaciones de Lecuona, Rodríguez y Sánchez (2003), se menciona un diseño de enseñanza de la composición escrita y establece los pilares fundamentales para guiar el modelo, por medio de la secuencia para exteriorizar la actividad de forma mental, el diálogo con los compañeros y profesores para enfrentarse a las diversas fases: trabajo cooperativo para facilitar la exteriorización; trabajo individual para realizar una composición escrita de forma autónoma; y la retroalimentación que sirve para hacer una representación y mejorarla.

Arroyo y Mata (2005), analizan las finalidades que plantean los alumnos para escribir un texto y realizan aportaciones al conocimiento sobre los procesos cognitivos que se encuentran implicados dentro de la escritura, por medio de un proceso de planificación en la efectividad de la composición escrita. Esta investigación es cualitativa, ya que por medio de un estudio de caso, se utiliza la entrevista cognitiva y se aplica un análisis de contenido.

Por su parte Kintsch y Van Dijk (1978) describen el sistema de las operaciones mentales, son la base de los procesos que ocurren en la comprensión de texto y en la producción de memoria y de los protocolos. La estructura semántica de textos se puede describir en el micro nivel local y en un macro nivel más global. Un modelo para la comprensión de texto basada en esta noción considera la formación de una base semántica coherente del texto en términos de un proceso cíclico obligado por limitaciones de trabajar la memoria. Además, el modelo incluye macro-operadores, que su propósito es reducir la información en una base del texto a su base. Los macro procesos son fiables solamente cuando el esquema del control se puede hacer explícito. La meta principal es describir el sistema de las operaciones mentales que son la base de los procesos que ocurren en la comprensión del texto y en la producción de la memoria y de los protocolos. Estas metas implican un número de objetivos más concretos. Primero se pasará a través de un texto, oración por oración, especificando los procesos que estas oraciones experimentan en la comprensión, así como las salidas de estos procesos en las varias etapas de la comprensión.

A partir de las investigaciones realizadas, se ha considerado llevar a cabo nuestra investigación dentro de la estructura de los cuentos, para involucrar a los sujetos e

interesarlos dentro de las historias. Así tenemos a continuación la descripción de nuestro trabajo.

Sin duda alguna se sabe que el sujeto ha de atender a la información presentada, primero por poseer una determinada capacidad de memoria a largo plazo y en segundo lugar dispondrá de conocimientos relativos a diversas materias al igual que tendrá conocimientos más o menos exactos sobre el enlace de conocimiento hacia el tema y como punto siguiente sería propiamente las estrategias de aprendizaje; las cuales corresponden a la secuencia planificada de actividades que realiza el sujeto con el fin de aprender algún contenido y por último dispondrá de un metaconocimiento o conocimientos sobre sus propios procesos psicológicos que le ayudará a utilizarlos de modo más eficaz y flexible en la planificación de sus estrategias de aprendizaje.

Para hablar del proceso evolutivo del niño, es necesario mencionar a Piaget (citado por Gárate, 1996) que en sus trabajos encontró que los recuerdos de los cuentos en niños de 6 a 8 años de edad, evidenciaban fallos considerables en la percepción del orden temporal y en la comprensión de las relaciones causa-efecto, asumiendo que era debido a fallos en la comprensión temporal y causal y en la capacidad para establecer las relaciones deductivas.

Tomando en cuenta lo anterior nos preguntamos lo siguiente:

¿Es el cuento una alternativa didáctica en los alumnos de 3° a 6° grado de primaria para comprender textos?

Para poder dar respuesta a esta pregunta también se describe la parte metodológica, y el tipo de estudio que se realizó, el cual es un estudio transversal (se realiza en un mismo momento, con sujetos de diferentes edades), éste se llevará a cabo con sujetos de educación primaria de 3° a 6° grado. Esto es parte del contenido que integra nuestro trabajo de investigación.

1.1. OBJETIVOS

General:

- Favorecer la comprensión de historias a través del cuento en niños de 3° a 6° grado de primaria.

Específicos:

- Emplear el cuento como procedimiento en la comprensión de historias en niños de 3° a 6° grado de primaria.
- Evaluar la comprensión de historias a través del cuento en niños de 3° a 6° grado de primaria.

CAPÍTULO 2

COMPRENSIÓN

Gárate (1996) nos menciona que diferentes autores han hecho estudios en la comprensión del lenguaje, y han puesto de manifiesto que la comprensión se produce a partir de la interacción e integración de diversos procesos cognitivos básicos, y los más fundamentales y que destacan son: el reconocimiento de palabras es el que implica la codificación de patrones visuales o auditivos; el análisis sintáctico es el medio por el que se detectan las relaciones gramaticales de las palabras dentro de una oración; y el análisis semántico en donde se establecen relaciones de significado de la oración.

Gómez y Peronard (1995), mencionan que en ocasiones, los estudiantes no comprenden materias que aparentemente tienen un grado de dificultad pero que se tratan sobre temas desconocidos para ellos, por esta razón su bagaje de conocimientos y de vocabulario tiende a ser más reducido que el de los profesores; pero, desde el punto de vista de los procesos cognitivos básicos (percepción, atención y memoria), requeridos para un aprendizaje exitoso, su situación es mejor de la que nosotros pensamos.

Estos mismos autores señalan que para que se pueda dar la comprensión de un texto es necesario puntualizar, en dónde la lectura es mejor, cuándo se hace con la mayor disposición de comprender lo que se está leyendo y la mejor forma es cuando se lee con atención e interés y por medio de recursos verbales hábiles, en donde el lector será capaz de relacionar lo nuevo con lo que va aprendiendo y deberá asumir una posición personal y así podrá tener su propia visión personal del mundo. Existe diferencia entre comprender el mundo captado (a través de las percepciones) y el mundo leído a través de textos, pues para poder dar un sentido cabal, se debe reconocer la realidad a la cual el texto se refiere, recurriendo para ello a los esquemas mentales previos, es decir, a aquella parte de nuestro conocimiento almacenada en nuestra memoria que nos dice la relación con el mundo, la cultura y el tema tratado en el texto.

Serra y Oller (1995) mencionan que el proceso de compresión requiere del lector abundantes recursos cognitivos, estos recursos son básicamente de dos tipos:

conocimientos y estrategias; es decir, cuanto más conocimiento tenga un lector y mejores estrategias posea, menos costoso será el proceso y mejor compresión final logrará.

En este sentido uno de los elementos teóricos que más a contribuido a perfilar la nueva visión de lo que es la compresión lectora a sido la noción de esquema: un esquema, según Rumelhart, citado por Vieiro, Peralbo y García (1997), es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en nuestra memoria individual; en cambio para Kant citado por los mismos autores menciona que los esquemas son estructuras innatas que nos permiten organizar nuestra percepción del mundo.

Basados en la teoría de los esquemas, Rumelhart y Norman citados por Guevara (1998), describen tres elementos que actúan en el proceso de comprensión:

- El individuo posee un sistema de categorías con información pertinente al ambiente que lo rodea (esquema).
- Existen dos procesos alternos, determinados por los esquemas que posee un individuo, que están involucrados en el proceso de comprensión: la asimilación, o sea el proceso que adecua la información nueva al esquema existente, y la acomodación, o sea el proceso que ajusta o modifica los esquemas existentes para confrontarlos con la información nueva.
- Pero existe aún una tercera posibilidad: una persona puede simplemente ignorar o rechazar una información que se adecué a sus concepciones prevalentes.

García y Bausela (2004), realizaron una investigación con alumnos entre los 8 y 16 años de edad, desde 3° de primaria hasta 4° de secundaria obligatoria, fue un total de 1691 alumnos de los cuales 102 alumnos son de bajo rendimiento y/o dificultades de aprendizaje. Como instrumento de recogida de datos se aplicaron un cuestionario y tres tareas de composición escrita: narración, redacción y descripción. Los resultados obtenidos en esta investigación indican correlaciones positivas, débiles entre la coherencia y la productividad de composiciones escritas y el autoconocimiento y autorregulación hacia la escritura.

2.1. LECTURA Y ESCRITURA

La lectura es la base de posteriores aprendizajes y constituye una importante distinción en el ámbito social y cultural, al hablarse de sujetos alfabetizados y analfabetos.

Para Pacheco (1998), la lectura y la escritura constituyen premisas básicas en su realización y lo aplica dentro del enfoque psico-lingüístico. Así la importancia de la lectura la considera como el pilar fundamental de toda educación, ya que el leer es la habilidad de la cual depende todo individuo para aprender en el futuro y las habilidades adquiridas y capacidades ejercitadas en el proceso de aprender a leer, son esenciales para el desarrollo individual y social del ser humano.

Sin embargo, la lectura sigue siendo un gran mundo de conocimiento, de disfrute, de fantasía y de gran utilidad en nuestra sociedad, para desenvolvernos en cualquier ámbito por lo cual, sería de gran relevancia crear nuevas propuestas para generar el hábito de la lectura.

Goodman citado por Pacheco (1998), señala que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico, ya que implica la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. El mismo autor señala que para Smith, el niño aprende a leer dependiendo del método que utilice.

Puente (2001) menciona que dentro del proceso de la lectura intervienen dos fases, las cuales son: ver primero la palabra y posteriormente considerarla según la información previamente recibida.

Vieiro, Peralbo y García (1997) plantean que la necesidad de una conducta lectora elaborada por el profesor, significa que éste conozca a fondo los supuestos teóricos de los usos posibles, poseer un conocimiento profundo sobre lo que debe enseñar y ser capaz de perfilar los conocimientos de sus alumnos, tomándolos en consideración para favorecer la adquisición, afirmación y enriquecimiento de los mismos. Los propósitos de la lectura pueden ser: obtener una información (de ampliación, aprendizaje), comunicar un texto a un auditorio, practicar en voz alta, disfrutar, seguir instrucciones. El lenguaje del libro de texto escolar y su correcta utilización influye pedagógicamente en el alumno y en el profesor. Así, el interés por despertar en el escolar ideas y conductas adecuadas

corresponden no solo a pedagogos y docentes, pues implica también una dedicación editorial de quienes cotidianamente, con un trabajo especializado y competente, hace realidad el libro. Pero para que un niño sea capaz de utilizar el libro de texto, debe ante todo leer con el aprovechamiento que se espera de él. Esto depende mucho, del grado de dosificación del lenguaje utilizado y de la dirección didáctica del profesor.

Cairney (2002) nos menciona que el proceso de la lectura ha incrementado el interés por su estudio a partir de la década de los sesenta, pero hasta el momento no se ha llegado a una respuesta concreta, ya que los intentos para describir al proceso han sido confusos. Se han realizado distintas investigaciones sobre los modelos de lectura, que a su vez se les han llamado teorías. Dentro de las diversas teorías existentes el mismo autor nos hace mención de dos, una de ellas es la teoría de la transferencia de información, en donde se concibe la lectura como un proceso, el cual se lleva a cabo letra a letra y palabra a palabra, y en donde el lector extrae el significado del texto y lo va procesando de forma lineal, lo cual transfiere el mismo significado a su mente. También el autor señala que a partir de la teoría de la transferencia de la información, se elaboraron las teorías interactivas, en donde se le da una mayor importancia al rol del lector dentro del proceso de la lectura, en donde el texto debe tener una interacción con los conocimientos previos que el mismo lector tiene.

Cairney (2002) cita a Rosenblatt y Shanklin los cuales comenzaron por ampliar las teorías interactivas, de la cual se deriva la teoría transnacional, en donde el significado siempre se va encontrar dentro del texto y del lector, donde existen diferentes descripciones del proceso de la lectura, también existen diferencias, pero que no se puede describir el desarrollo en el cual interviene el significado del lector y su lectura. Este mismo autor cita a La Berge y Samuels, que consideran el rol del lector como un receptor de información, él cual no aporta nada al texto, sólo asimila el significado. Y por otro lado citando a Holland, nos dice que el lector participa de forma activa, ya que a su vez va construyendo el significado. Por lo tanto el papel del lector se define a través del rol del profesor entre las distintas teorías y en donde el lector es parte activa para ser constructor.

Vieiro, Peralbo y García (1997) se enfocan en cómo los niños adquieren la tarea de la lectura cuando han adquirido ciertas habilidades en el lenguaje oral y hacen referencia

a diversas posturas de varios autores con respecto a los procesos del lenguaje oral y escrito. También mencionan que la codificación es un proceso de producción de signos ortográficos o una representación fonética. En el lenguaje hablado se situaría el discurso espontáneo y el lenguaje escrito con una intención expositiva. De acuerdo con el primer planteamiento la comprensión lectora es el proceso de las habilidades de comprensión oral más la decodificación. Los primeros estudios sobre comunicación escrita se centraron exclusivamente en el análisis del texto como producto y estaban orientados a probar la eficacia de métodos pedagógicos para la mejora de la calidad de los escritos de los niños.

Los mismos autores mencionan a Rohman y Wlecke, que establecieron una serie de etapas en el proceso de escritura (pre-escritura o etapa de descubrimiento de ideas) o producción real de lo escrito y re-escritura o escrito final. Estos modelos de etapas han tenido una gran aceptación dentro de la enseñanza. Mientras que en la Psicología Cognitiva se han intentado explicar los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escribir; centrando la atención en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento, así como en la forma en que interactúan durante el proceso, Hayes y Flower citados por los mismos autores, han diseñado un modelo de procesos de escritura el cual está conformado por los siguientes tres componentes:

- *La memoria a largo plazo (M. L. P.):* incluye todos los conocimientos del escritor sobre los contenidos temáticos, sobre imágenes de los receptores posibles y sobre los esquemas textuales.
- *El contexto de producción:* se refiere a la situación concreta en la que produce el escrito con el receptor o receptores a los que se dirige y con el tema concreto que se trata.
- *El texto producido en cada momento:* en el cual interviene la planificación se recoge la información de la tarea y de la Memoria a Largo Plazo (M. L. P.), para usarla en el establecimiento de un plan escrito que sigue la producción del texto a través de los procesos de generalización, organización y establecimiento de metas, la textualización la cual abarca la organización semántica jerarquizada.

De este modo, se intenta explicar que el hecho de escribir puede incidir en la transformación de los conocimientos individuales, porque al redactar no sólo se expresan los conocimientos que se tienen, sino que se puede establecer nuevas relaciones y profundizar en el conocimiento, es decir, transformarlo y aprenderlo.

Matsuhashi citado en Vieiro, et. al. (1997), afirma que en la escritura, se da una especie de diálogo interiorizado, en donde el escritor adopta la función de emisor y receptor; mientras que Bereiter y Scardamalia citados por los mismos autores dicen que escribir es a la vez natural. Sin embargo, la diferencia entre el lenguaje oral y escrito no radica en el texto escrito, sino en los procesos mentales por los cuales se produce el texto. Para los autores el escribir no sólo es transcribir unos pensamientos previamente formulados y organizados. No hay necesariamente identificación entre lo que se escribe y lo que se piensa. Para muchas personas escribir es una fuerza de representación de significados más que de transcripción del lenguaje previamente organizados. Cuando se escribe es necesario activar en la M. L. P, los contenidos semánticos; darles, en primer lugar, una organización jerárquica y transcribirlos luego a una organización lingüística (estructura conceptual, gramaticales, léxicos, ortográficos, etc.).

Es necesario hablar de producción oral para centrarse después en la producción escrita; en cuanto a los procesos que se emplean en la producción oral Gracida y Galindo (2001), mencionan a varios autores, uno de ellos es Garrett, quién ha propuesto los siguientes niveles de procesamiento: el primer nivel, al que denomina nivel de mensaje, representa el significado global del mensaje que vamos a emitir; el segundo nivel es el funcional y contiene estructuras gramaticales y sintácticas que permiten identificar los nombres y adjetivos; en el tercer nivel, el procesamiento, se obtiene la representación abstracta, por el significado de palabras. Sin embargo Luque y Vila citados por los mismos autores mencionan que el lenguaje oral es informal porque se usa sin necesidad de conocer sus reglas, por lo tanto es rápido, y se lleva a cabo en el hogar y a través de la interacción, mientras que el escrito es cultural formal. Mientras que Rubin, citado también por Gracida y Galindo (2001), estableció diferencias entre el lenguaje oral y escrito, señalando siete dimensiones que son:

- *Modalidad:* La principal evidencia que diferencia ambos tipos de comunicación es, sin duda la coordinación visual que el lenguaje escrito requiere. Sin embargo,

existen otras diferencias. El lenguaje oral tiene como uno de sus aspectos más sobresalientes el uso de la entonación y de las características prosódicas como pueden ser las pausas. En el lenguaje escrito también existen aspectos prosódicos: los signos de puntuación.

- *Interacción:* es evidente que en una conversación existe una interacción directa y activa entre emisor y receptor, mientras que en el escrito no existe dicha interacción.
- *Implicación:* implica que el escritor o el hablante conozca al que lee o escucha. En el lenguaje oral salvo el caso de cartas u otras situaciones muy particulares.
- *Espacio común:* se refiere a los aspectos extralingüísticos como la comunicación gestual o facial.
- *Tiempo común:* la correcta interpretación de los términos ahora, hoy, el pasado domingo, así como los tiempos de los verbos depende de que el receptor se ponga en tal situación.
- *Referentes concretos:* en la lectura o escucha de historias un niño, puede requerir de un gran esfuerzo para lograr una representación de un objeto o de un hecho que narra la historia.
- *Separabilidad de caracteres:* en una conversación normal este aspecto está claro. Cada persona tiene su propio punto de vista. El lenguaje escrito es señalado por cambios de párrafo, signos de puntuación, estructura textual.

Rubin (citado por Gracida y Galindo, 2001) también ha señalado tres dimensiones del mensaje:

- *La estructura:* el lenguaje oral se caracteriza por el uso de palabras familiares, la imprecisión, la redundancia sintáctica y el discurso estructurado; por otro lado el lenguaje escrito se caracteriza por el uso de una sintaxis formal y precisa.
- *El Tópico:* el lenguaje oral se caracteriza por tener como temas de conversación objetos y situaciones de cada día, mientras que el lenguaje escrito trata de objetos o situaciones abstractas o desconocidas.

- *La función:* el lenguaje oral es persuasivo y congruente con la mente del niño. Las historias escritas, describen hechos y suelen tener fines diferentes a los perseguidos por el lector.

Santuiste (2003), realizó una investigación con 24 sujetos, 9 niños y 16 chicas, de 10 a 12 años en el cual planteó un estudio comparativo entre las capacidades de procesamiento lingüístico y de procesos lectores. Por medio de ítems se descubrió que no existen diferencias en el procesamiento lingüístico en niños con dificultades de aprendizaje y sin problemas de aprendizaje, en cuanto al test de inteligencia y al test de evaluación de los procesos lectores, con los resultados se realizó una prueba t de Student. Lo que arrojó que no se puede afirmar que los sujetos con y sin dificultades de aprendizaje difieran en la tarea del procesamiento lingüístico.

2.2. TEXTOS

Vidal-Abarca y Gilabert (1991), mencionan que el texto proporciona información visual necesaria, así como determinadas claves sintácticas y retóricas que ayudan a construir el significado del texto, tales como el tipo de categoría léxica de la palabra, el lugar que ocupa en la frase (principio, medio o final), etc.

Por otra parte, el conocimiento del sujeto acerca de lo que está leyendo, sus esquemas previos sobre el tema, así como el conocimiento sobre la forma de organización de los textos que proporcionan al lector un marco para situarlo en lo que está leyendo, y lo que ha de venir.

Por lo anterior los libros de texto que manejan los alumnos de 4° de primaria, con frecuencia presentan determinadas carencias en diversos aspectos textuales que dificultan la comprensión y el aprendizaje a partir de ellos. Para que el lector comprenda y retenga de la manera más exacta posible el contenido de un texto es necesario una serie de estrategias que el lector va adquiriendo y desarrollando espontáneamente como resultado de sus sucesivos encuentros con el texto. Cuando el lector no posee un esquema relevante sobre el texto o no sabe como activarlo es incapaz de comprender adecuadamente el material.

Es necesario que el lector no sólo produzca textos sino que comprenda lo que lee y escribe. El lector debe descubrir las diferencias críticas mínimas entre las letras y las palabras, ya que la lectura involucra un número de habilidades que no deben ser ignoradas; hay muchas razones posibles para que se presenten dificultades en la lectura, aparte de los desórdenes cerebrales, los conflictos personales, sociales o culturales pueden interferir críticamente en la motivación o habilidad de un niño para aprender a leer, aunque es posible que el niño desarrolle hábitos de lectura que hagan posible la comprensión.

Serra y Oller (1995) consideran que al hablar de compresión lectora todos entendemos lo mismo, es decir, comprender lo que se lee, para que esto sea posible existen muchas y muy variadas estrategias para la comprensión de un texto; la finalidad de todas ellas sería que el lector aprenda o tenga la capacidad de entender lo leído autónomamente.

Así como existen diferentes tipos de texto, también hay otras formas de leer un texto y cada una de ellas es motivada por diversos propósitos, los cuáles cumplen distintas funciones; es importante destacar que todos los tipos de texto posen una estructura y elementos que condicionan la interpretación del lector. Podría decirse que uno de los propósitos de la escuela, es hacer convivir a los niños con los lectores adultos y trabajar con los textos desde el comienzo, la práctica educativa ha orientado sus propuestas de cambio hacia actividades de leer y escribir cada vez más social, aunque sin abandonar los objetivos escolares de la escritura literaria, han incorporado lecturas más cercanas a los textos reales, tal como aparecen en el mundo social fuera de ella.

Para comprender adecuadamente un texto se deben captar las ideas explícitas en el mismo, a la vez que nos vienen a la mente otras ideas relacionadas con las anteriores, las cuáles tenemos en nuestra memoria.

Luría citado por Montealegre (2004), nos menciona que al estudiar el sentido del texto analiza las cinco etapas del proceso de percepción y comprensión del texto, mismas que a continuación se presentan:

- Primera Etapa: El punto de partida es la enunciación verbal, que surge por la necesidad de expresar un contenido determinado.
- Segunda Etapa: Es la etapa que determina el contenido del tema en el texto.

- Tercera Etapa: Está determinada por el sentido semántico del texto.
- Cuarta Etapa: Aquí el contenido semántico se recodifica en una estructura organizada.
- Quinta Etapa: Debe conservarse la unidad semántica, y se deben utilizar suficientemente los medios gramaticales.

Este mismo autor considera que el proceso fundamental del acto de comprensión es descifrar dentro del significado de toda comunicación, el sentido interno o "subtexto". Por ello podemos pensar que el sentido de un texto se extrae, por una parte, de un conjunto complejo y organizado de conocimientos y esquemas sobre el mundo al que el discurso se refiere, y por otra, de un conjunto de esquemas acerca de la organización del propio texto. Y al hablar de los procesos implicados en la comprensión es importante señalar como el lector u oyente organiza el texto estableciendo grandes núcleos estructurales, a partir de los cuales establece las relaciones de coherencia presentes en el mismo.

Según la idea de Kintsch y Van Dijk citados por Vieiro, et. al. (1997) en el texto escrito podemos comprender el significado de palabras, dentro de un contexto de sentido y construcción subjetiva. La comprensión de un texto al ir más allá del entendimiento literal de cada palabra o frase, constituye un procesamiento activo de elaboración y extracción de ideas. Estos mismos autores han desarrollado un modelo cognitivo proposicional para la comprensión y producción de textos. El modelo se fundamenta en el uso de proposiciones, las cuales constituyen unidades abstractas de significado. En el texto, los temas se expresan con frecuencia por medio de títulos, subtítulos, resúmenes, palabras claves, conclusiones, etc.

Serra y Oller (1995) citando a Kintsch, comentan que para este autor una proposición contiene un predicado y "n" argumentos. Los verbos, adjetivos, conjunciones, adverbios cumplen la función predicativa esencial para el proceso de comprensión del texto.

Vieiro, et. al. (1997) citando a Van Dijk y Kintsch señalan que estos autores proponen dos niveles en la comprensión del texto:

- Primer nivel, la estructura superficial; en esta estructura, las conexiones entre las proposiciones se establecen teniendo el texto como un todo, es decir, comprender el texto implica darle una coherencia global.
- Segundo nivel, la estructura profunda o texto base, se compone de un conjunto ordenado de proposiciones y de conceptos organizados en diferentes niveles jerárquicos (incluye protagonistas y eventos principales y secundarios). Se forma la micro estructura (conjunto de relaciones semánticas de conexión y coherencia) que refleja la estructura del texto.

Cairney (2002) menciona que la categoría del texto sólo tiene un significado, el cual se codifica utilizando los diferentes sistemas como los lingüísticos, la sintaxis, la semántica, la gramática y la pragmática, entre otros. A su vez la forma de utilizar el conocimiento es por medio de la relación de los lectores y el conocimiento entre los sonidos y los símbolos. Sin embargo el lugar del significado sólo se descifra por medio de la extracción de un significado específico o por medio de la búsqueda de significados. Así mismo el autor nos menciona que el impacto del contexto se lleva a cabo por medio del lector, el cual tendrá que ser capaz de extraer el significado correcto o por lo contrario construir su propio significado. La influencia del objetivo del lector dependerá del tipo de lectura que realice y su pensamiento crítico será para darle otro significado, siempre y cuando vuelva a leer el texto.

Vieiro, et. al. (1997), mencionan dos tipos de modelos para la creación de un texto: decir el conocimiento y transformar el conocimiento, en donde citan a Hayes y Flower, los cuales dicen que en el primer modelo, el texto se produce sin la necesidad de un plan u objeto global que sirva para elaborar las restricciones del problema, o sin los procedimientos de solución característicos de los procesos maduros de composición. Por lo tanto, la madurez en escritura implica un gran número de habilidades a diferente nivel de procesamiento. El texto se genera de la siguiente manera: el escritor construye alguna representación de lo que se ha pedido que escriba y luego localiza los identificados del tópico del género. De lo anterior se pueden indicar las siguientes puntualizaciones:

- Existe un proceso de generación de ideas sobre el cual el sujeto solamente se dedica a escribir y no ejerce control intencional alguno.
- El proceso de escritura se ve determinado por los conocimientos previos del sujeto.
- La generación de ideas es uno de los aspectos de la producción escrita y es un aporte fundamental para la producción del texto escrito.

Dentro del segundo modelo Vieiro, et. al. (1997) afirman que para Hayes y Flower, los problemas en la producción escrita se dan en dos clases distintas llamadas "espacios problemas": el espacio del contenido y el espacio retórico. El espacio del contenido está incluido el tópico de la composición; los datos y creencias asociados a él, es decir, todas las ideas generadas alrededor del tema. Mientras que en el espacio retórico, los estados del conocimiento son las múltiples representaciones que incluyen al texto y sus objetivos subordinados; y las operaciones son aquellas que alteran, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos. Lo que este modelo parece sostener es que:

- Los procesos de generación de ideas y de formas deben interactuar.
- Para que esta interacción se produzca el proceso de producción ha de ser intencional, consciente y controlado.
- Además en dicho proceso ha de haber un objetivo, un plan y una consideración del receptor del mensaje.

Estos mismos autores mencionan ciertas características de la composición escrita en los textos, las cuales se ven afectadas por el modo de producción, estas son:

- Coherencia tópica: Los textos generados por el modelo de decir el conocimiento, McCutchen y Perfetti (citados por Vieiro, et. al. 1997) encontraron que las frases eran coherentes con el tópico simple pero que faltaban otros encadenamientos entre las ideas.
- Buena forma: Predice que los textos tenderán a ajustarse a los requisitos estructurales de los géneros literarios.

- Prosa basada en el escritor: La escritura típicamente principiante fue diagnosticada por una prosa que refleja el curso del pensamiento del escritor en vez de adaptarse al curso del pensamiento del lector.

2.3. DIFERENCIAS EVOLUTIVAS EN LA APARICIÓN Y USOS DE LOS ESQUEMAS DE LOS CUENTOS

Stein y Glenn (1979) llevaron a cabo un estudio sobre la comprensión de los cuentos con dos grupos de niños de diferentes edades: primer grado (6 años) y quinto grado (10 años). Los resultados arrojaron un efecto significativo del grado sobre el recuerdo. Los niños de quinto grado recordaron una, mayor proporción de proposiciones que los de primer grado.

Otro aspecto a tomar en cuenta es el recuerdo de cuentos en sujetos de diferentes edades, Mandler (citado en Gárate, 1996) realizó un estudio en niños de segundo grado (7,7 años), cuarto grado (9,7 años), sexto grado (11,4 años) y universitarios. Los datos evolutivos mostraron que el esquema de los cuentos fue mucho más prominente como estrategia de recuperación para los niños que para los adultos.

La explicación que los autores dan a estas diferencias evolutivas en el conocimiento de la información típica y esencial de un cuento, gira en torno a los siguientes ejes:

Ausencia de un concepto elaborado, en los niños más pequeños, sobre lo que es un cuento, que les llevaría a no necesitar incluir todas las categorías propias de la gramática.

Diferencias en el conocimiento del contenido del cuento.

La creencia, en los más pequeños, de que el conocimiento del auditorio es similar a su propio conocimiento y por ello no creen necesario decir cosas que consideran obvias, como puede ser algún tipo de reacción y respuesta interna.

A modo de resumen Gárate (1996) nos menciona, que todos los estudios evolutivos que se han realizado, han puesto de manifiesto la existencia de los esquemas de los cuentos, a partir de los seis o siete años. A esta edad sólo los cuentos bien

organizados, son capaces de activar el conocimiento esquemático y producir la comprensión del cuento. El progreso evolutivo hacia edades más avanzadas se traduce en lo siguiente: mayor flexibilidad de los esquemas que los hace capaces de trabajar con material desorganizado no acorde a los cánones de la gramática, eliminación de material irrelevante y distorsionante, mayor número de elaboraciones textuales e inferencias realizadas y utilización de macroproposiciones para sustituir a proposiciones que se encuentran relacionadas. Junto a estos progresos se observa una mejor capacidad de funcionamiento de la memoria operativa y un incremento en el conocimiento del contenido específico de que se trata el cuento, lo que se traduce en una mejora cualitativa en la comprensión y recuerdo de los cuentos.

CAPÍTULO 3

TIPOS DE TEXTO

Kaufman y Rodríguez (2003) realizaron una tipología textual a partir del cruce de dos criterios: la función y la trama predominantes. Las autoras mencionan que no existe una única tipología, sistemática y explícita, pero existe una clasificación con diferentes criterios. Las tipologías reflejan las intuiciones como hablantes y oyentes de cualquier lengua, así que los textos son agrupados a partir de la identificación de ciertos rasgos comunes. La necesidad de establecer tipologías claras, es por la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan dentro de un entorno social. Antes de mencionar los diferentes tipos de textos que mencionan las autoras hay que reconocer los tres momentos esenciales para identificar los textos, los cuales son:

- Selección de aquellos textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar.
- Búsqueda de criterios de clasificación válidos para un ordenamiento coherente y operativo de los textos seleccionados.
- Caracterización lingüística simple de los distintos tipos de texto, con los rasgos de mayor relevancia de cada uno de ellos, tanto en el nivel oracional como en el textual.

Los mismos autores clasifican los tipos de texto y algunos ejemplos de la siguiente forma:

- Textos literarios: cuento, novela, obra de teatro y poema.
- Textos periodísticos: noticia, artículo de opinión, reportaje y entrevista.
- Textos de información científica: definición, nota de enciclopedia, informe de experimentos, monografía, biografía y relato histórico.
- Textos instruccionales: instructivo y receta.
- Textos epistolares: carta y solicitud.
- Textos humorísticos: historieta.

- Textos publicitarios: aviso, folleto y afiche.

A partir de estos criterios Kaufman y Rodríguez (2003), mencionan las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos, ya que los textos son unidades comunicativas, en donde se manifiestan las intenciones del emisor que son buscar información, convencer, seducir, entretener o sugerir estados de ánimo entre otras. Dentro de los textos, nunca se construyen en torno a una función del lenguaje, siempre privilegian una, a lo que se refieren con la función predominante. Por lo que las autoras citan a Jakobson y toman en consideración cuatro funciones que son:

- Función informativa: es donde se hace conocer el mundo real, posible o imaginado (conduce al lector de forma directa a identificar o caracterizar)
- Función literaria: tiene una intencionalidad estética, en donde el autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad, para crear belleza.
- Función apelativa: se intenta modificar comportamientos, en donde se lleva al receptor a aceptar lo que el autor le propone y lo lleva a actuar de una determinada manera.
- Función expresiva: se manifiesta la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, afectos y emociones.

El otro criterio que utilizan las autoras dentro del texto es al que llaman trama, ya que lo derivan del texto que proviene del latín textum, que significa tejido, tela, entramado o entrelazado, que son las diversas estructuras de los distintos textos. Las tramas se dividen en cuatro y son las siguientes:

- Trama narrativa: en donde se presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y caudal.
- Trama argumentativa: es donde se comenta, explica, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones.
- Trama descriptiva: son todos aquellos que presentan especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de rasgos distintivos.

- Trama conversacional: aparece en estilo directo, la interacción que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa.

Por lo anterior los textos han sido clasificados de acuerdo con la función y la trama que predominan dentro de las formas habituales que suele adaptarse dentro de la sociedad.

3.1. TEXTO NARRATIVO

Vieiro, et. al. (1997) mencionan que las narraciones son materiales de tipo literario que cuentan una historia, constituyendo así formas básicas muy importantes en la comunicación textual, y cuya característica fundamental es que el texto se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan subordinados; en nuestra opinión la significativa facilidad con que se procesa un texto narrativo permite suponerle a esta categoría una cierta realidad psicológica.

Stein y Glenn (1979) mencionan que el interés por analizar la adquisición de los géneros narrativos reside en el hecho de que los relatos no son sólo un medio para comunicar nuestra experiencia sino que, fundamentalmente, reflejan la forma en que comprendemos el mundo, nuestra vida y a nosotros mismos. En efecto, los relatos de rutinas, de experiencias personales, vicarias y de historias, manifiestan las habilidades de comprensión de los niños y la organización de las representaciones mentales que han formado sobre los eventos de los que participan. También señalan que el avance en la comprensión y producción de los géneros narrativos y la edad en que estos aparecen están relacionados con el habla de los adultos sobre los eventos presentes, pasados y futuros, con la frecuencia de la lectura de cuentos y el intercambio durante la lectura y luego de ésta.

Las categorías de la gramática se utilizaron también para explorar el uso del esquema narrativo durante el proceso de codificación en los relatos producidos por niños a partir de una secuencia de imágenes. Por su parte Stein y Glenn (1979) identificaron seis tipos de estructuras en relatos producidos por niños de entre cuatro y doce años en base a una secuencia de imágenes. Estos tipos, que indican el grado de aproximación

a un episodio integrado, son: secuencias descriptivas, secuencias de acciones, secuencias con reacciones emocionales, episodios incompletos, episodios completos, episodios conectados por planes y objetivos. Consideran que los niños, al codificar con frecuencia eventos, particularmente durante la lectura de cuentos y comprenderlos con apoyo de un adulto, adquieren conocimientos sobre las acciones como resultado de planes con un objetivo que les permite identificar, describir y explicar aspectos de la localización, tiempo, objetivos, personas, estados subjetivos, acciones y resultado de las acciones.

Stein y Glenn (1979) mencionan que la narrativa es la capacidad de comprender y contar cuentos; conocer los elementos de la narrativa tales como los personajes, el diálogo, y la secuencia (lo que sucede a continuación); y describir ideas. A medida que los niños van aprendiendo a leer, la capacidad narrativa se hace muy importante para comprender las ideas presentadas en lo que están leyendo. El niño debe tener también la capacidad de describir objetos y lugares conocidos, tales como un juguete o una tienda o parque de recreo preferido.

El análisis sintáctico por este medio detecta las relaciones gramaticales de las palabras dentro de una oración. El análisis sintáctico no tiene una meta en sí mismo, si no establecer una representación de los contenidos semánticos y sus funciones. (Van Dijk y Kintsch, 1983)

El análisis semántico es la representación conceptual de una frase, por este si establecen las relaciones de significado de la oración.

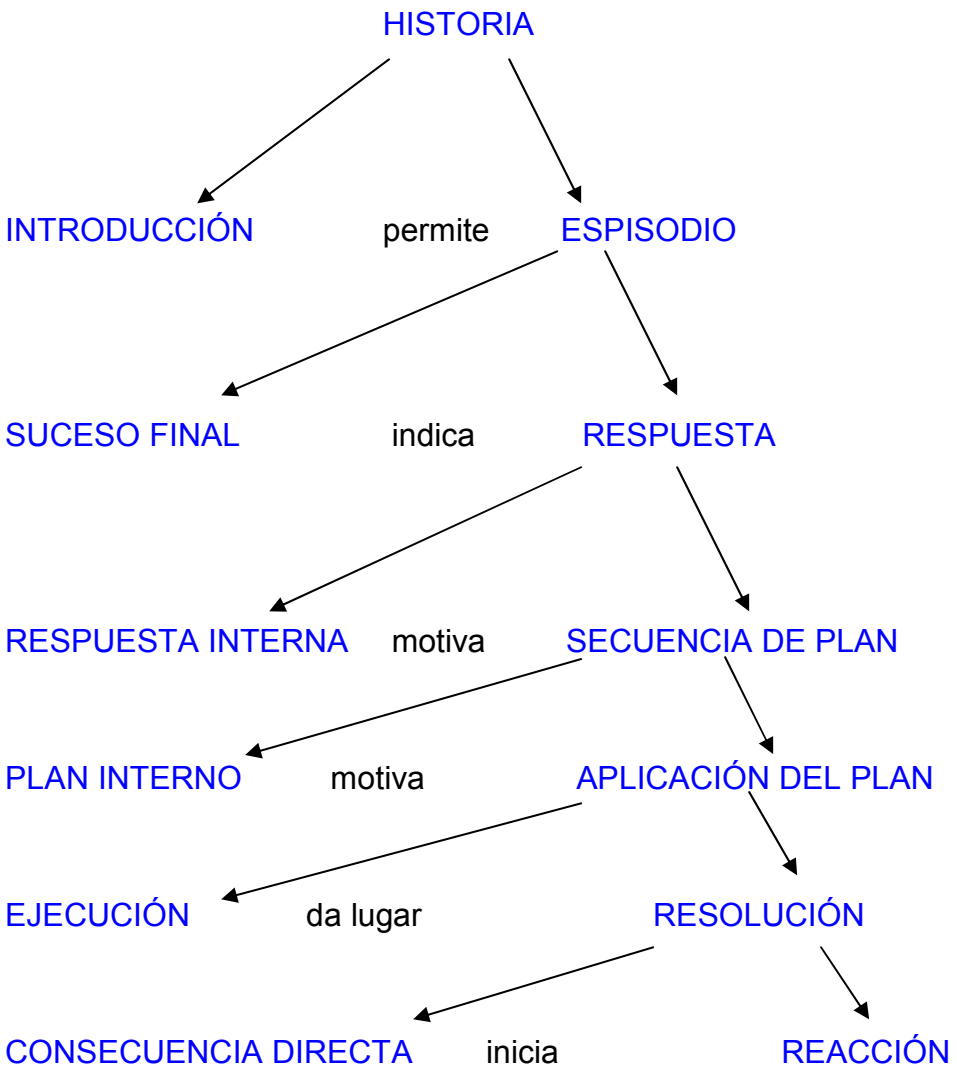
Mencionaremos cuatro aspectos de estos procesos que subyacen a la comprensión que nos interesa destacar:

- El carácter dinámico y activo del sujeto
- Actuación en paralelo de los procesos
- Prioridad por la búsqueda del significado
- Actuación de la memoria operativa

Los textos narrativos se caracterizan por tener personajes que llevan a cabo acciones en escenarios temporal y causalmente conectados. Este tipo de textos puede describir

sucesos en orden conforme vayan ocurriendo. Este texto es generalmente más recordado. Este texto es el que seguiremos en nuestra investigación.

Las estructuras dentro de una historia, es la conexión entre la organización externa de los cuentos y las estructuras internas usadas por un sujeto (….) que formalmente defina los tipos de estrategias, operaciones, y esquemas usados por un procesador y la naturaleza de la memoria para cuentos . (Stein y Glenn, 1979, p. 54)



3.2. CUENTO

Vieiro, et. al. (1997) citando a Propp que fue el que realizó un análisis detallado de las estructuras de los cuentos maravillosos rusos mediante el uso de reglas de reescritura.

El cuento es tan rico y multiforme que resulta imposible estudiar toda su fenomenología por completo, Propp (1989), fue el primero en estudiar la estructura de los cuentos, él delimita con bastante exactitud el género de cuentos que comienza con una disminución o un daño causado a alguien (rapto, expulsión del hogar, etc.), o bien con el deseo de poseer algo(el rey envía a su hijo a buscar el pájaro de fuego) y se desarrolla a través de la partida del protagonista del hogar paterno, el encuentro con un donante que le ofrece un instrumento encantado o un ayudante por medio del cual halla el objeto de su búsqueda. Los cuentos que respetan este esquema serán denominados, *cuentos maravillosos*.

Aunque Fitzgerald (1991) menciona que es difícil decir con preescisión qué es lo que define a un cuento, hay algunos rasgos constitutivos que se mencionan generalmente en la literatura sobre el tema. El cuento es una forma particular de narración cuyo contenido por lo general es el siguiente: tiene tramas, personajes que interactúan socialmente, y temas; puede tener una visión interna, variar el punto de vista y contener prefiguraciones. Contiene un problema o conflicto o ambos a la vez, gira en torno a los propósitos de los personajes y tiene un tipo de acción y de resolución, con diversos elementos que se relacionan con encadenamientos temporales o causales.

El cuento es a menudo caracterizado por rasgos lingüísticos tales como “Había una vez”, tiene una fuerza de entrenamiento, o estético –literaria, y por lo general evoca sensaciones afectivas tales como el interés, la sorpresa y el suspenso. Durante la década pasada, los investigadores de la educación y la psicología han renovado su interés en cómo se comprenden y cómo se recuerdan los cuentos. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones se han limitado a alguna de las dimensiones del cuento, como por ejemplo la estructura, y a sólo algunos de los muchos tipos de narrativas, en particular los cuentos ligados con la tradición folclórica o con la tradición del cuento de hadas.

Habida cuenta de que gran parte de la investigación se ha centrado en la estructura, es importante que examinemos aquí un poco más de cerca las diversas caracterizaciones de la estructura del cuento hechas por los investigadores. La estructura del cuento es caracterizada en algunos casos como el plan del relato, o sea "una representación interna (mental) ideal de las partes de un cuento típico, y las relaciones entre esas partes. Uno de los modos más frecuentados de identificar la estructura o plan del cuento es por medio de una gramática narrativa, que identifica los elementos importantes de un cuento y el modo en que esos elementos se relacionan entre sí.

Fitzgerald (1991) señala que muchos estudios indican que la gente usa su conocimiento de la estructura del cuento para orientar sus expectativas, su comprensión, su recordación y su producción de textos. Cuando leen y cuando escuchan, las personas aparentemente usan una suerte de esquema estructural de las grandes categorías de cuento que tienen en mente, para hacer predicciones e hipótesis acerca de la información que sigue; hacer anticipaciones; establecer huecos que pueden ser llenados con información proveniente de la lectura o de la audición; tener un patrón que conduzca la atención hacia cierta información; comprender mejor el cuento y la secuencia de los cuentos; guiar la recordación de información específica.

Vieiro, et. al. (1997), mencionan a Mendler el cual dice que los cuentos producen una serie de hechos con los que fácilmente se puede encontrar un niño en la vida cotidiana. Como mencionamos al principio de este capítulo los niños en cierta etapa van adquiriendo las habilidades necesarias para comprender una historia. Los mismos autores citando a Mendler y Jonhson, utilizan el esquema para referirse a un grupo de expectativas acerca de la estructura interna de los cuentos que sirvan para facilitar la codificación y recuperación, para que puedan controlar el procesamiento según el modelo arriba-abajo.

Pérez, Pérez, Figueroa, y Zimerman (1989) llevaron a cabo una investigación por medio de tareas de reconstrucción de historias breves, en orden directo e inverso, se examinó la reconstrucción de secuencias temporales en una muestra de 80 niños de entre 4 y 7(11) años. Los resultados muestran cambios cualitativos y cuantitativos en relación con la edad. Entre menor edad tienen los niños mayor trabajo les cuesta las tareas de reconstrucción en orden directo e inverso, partiendo de las bases de la psicología

genética de Piaget sobre los estudios preoperatorios y de las operaciones concretas, respecto a las nociones de espacio, tiempo y velocidad. Según Fraisse citado por Pérez et. al. (1989), los dos estadios (preoperatorio, operaciones concretas de Piaget) son sólo uno, el cual constituye la primera etapa en la adquisición de la noción. Al igual que Brown, Marchesi y Paniagua citados por los mismos autores, utilizan en sus estudios, historias, cuentos con los cuales se redactaron siguiendo la gramática propuesta por Stein y Glenn, lo que les permite hacer un análisis más cuidadoso del recuerdo de los niños, para determinar los esquemas de las historias que estos utilizan en sus estrategias de comprensión y recuerdo de sucesos temporales.

3.3. GRAMÁTICA DE LOS CUENTOS

Las diversas teorías sobre los esquemas se han venido desarrollando y explicando desde distintas perspectivas, para Vieiro et. al. (1997) existen dos tipos de teorías estructurales como las más importantes, por un lado, la gramática de los cuentos, que divide el texto en macro-constituyente de comienzo y de trama o argumento, y que plantea que el sujeto comprende un texto gracias a esa representación estructurada que se tiene de los distintos componentes que forman el cuento; por otro lado están las teorías macroestructurales que incluyen al menos dos niveles de representación del texto, y que sostienen que el esquema sirve para determinar qué proposiciones son relevantes para la compresión del texto. Los modelos estructurales defienden la existencia de distintos tipos de esquemas para la estructura de cada texto y que su conocimiento permite al sujeto lector conectar las distintas de que consta ese texto.

Basándonos en lo anterior podríamos decir que cuando la estructura del texto se ajusta con las expectativas que sobre él se tienen, su compresión y posterior recuerdo mejoran considerablemente.

En conclusión podemos decir que cuando el lector se encuentra con una determinada clase de texto, tiene una expectativa sobre el tipo de estructura que tiene que construir y de ahí que lo primero que haga el lector sea reconocer qué tipo de texto se trata.

Fitzgerald (1991) señala que la gramática es un modo de representar “el cuento promedio”. No todos los cuentos incluyen explícitamente cada uno de los componentes del relato descritos en la gramática. La reacción y el propósito frecuentemente no aparecen en el texto escrito, pero generalmente se los infiere, si hay redundancias que lo permiten.

Vieiro, et. al. (1997) señalan que la primera gramática de carácter general para las historias fue elaborada por Rumelhart, con la llamada teoría de los esquemas, para este autor la compresión de las narraciones es un proceso constructivo fruto de la interacción entre tres factores; el texto, el contexto y los esquemas organizativos. Por ello, cuanto más rico sea el texto, más diferencias individuales habrá en los lectores a la hora de usar esquemas; otro autor que mencionan es Van Dijk que señala como elementos de la estructura de un cuento:

- La complicación y la resolución (que forman el núcleo narrativo o suceso que tiene lugar en una situación, lugar, hora y circunstancias determinadas)
- El Marco (o la parte del texto que específica) tales circunstancias y, que junto al suceso, forman el episodio)
- Trama (o secuencia de episodios).

Del mismo modo Chomsky citado por Vieiro, et. al. (1997) utilizó la gramática para formalizar la estructura de las oraciones y abordar así los textos narrativos. En cambio señalan que Kant sostenía que nuevas informaciones, nuevos conceptos y nuevas ideas cobran significado sólo cuando pueden ser correlacionadas con otras que el individuo ya conoce.

Una gramática de cuentos especifica un conjunto de partes dentro de una historia, así como las relaciones entre ellas. Como mencionan Vieiro, et. al. (1997) la gramática de cuentos asume una analogía sintáctica entre el análisis de las frases y de los textos, formalizándose como un sistema de reglas de reescritura que pretenden describir las regularidades compartidas por un buen número de cuentos. Estos mismos autores mencionan cuatro gramáticas del relato, derivadas de la tradición del cuento popular oral o del cuento de hadas, que han sido usadas en las investigaciones. Estas gramáticas planteadas por los mismos autores se describen a continuación:

- Gramática de Mendler y Jonson: en donde utilizan el esquema para referirse a un grupo de expectativas acerca de la estructura interna de los cuentos que sirvan para facilitar la codificación y recuperación, para que puedan controlar el procesamiento según el modelo arriba-abajo. Identifican seis grandes elementos en el cuento: ambientación (presentación del protagonista o personaje principal del primer episodio, que podría incluir enunciados referidos al lugar y al tiempo); comienzo (acontecimiento que precipita la acción); reacción (respuesta interna del protagonista al acontecimiento precipitante y formación de un propósito u objetivo); intento (esfuerzo por alcanzar el objetivo); resultado (éxito o fracaso del intento); final (consecuencia final de la acción, respuesta final del personaje o enunciado enfático).
- Gramática de Rumelhart: consiste en un conjunto interrelacionado de reglas sintáctica, semánticas y reglas de interpretación que determinan el significado del cuento. Para él la relación entre esquemas y comprensión es muy estrecha, ya que identifica esta última con un proceso de selección y verificación de esquemas. En cada secuencia de acciones destaca dos tipos de esquemas, uno es el episodio y el otro es el esquema en donde se intenta especificar la estructura interna del intento.
- Gramática de Thordyke: el autor se basa en un sistema de reglas y se interesa por el funcionamiento de la memoria y apela el conocimiento que los sujetos tienen de la estructura modelo de los cuentos para explicar las organizaciones y reorganizaciones que el material de los cuentos sufre en la memoria. Los tres componentes de más alto nivel son: la introducción, la trama y la resolución.
- La gramática de Stein y Glenn: en donde destacan dentro de la gramática de los cuentos dos componentes fundamentales: las categorías cuya misión es especificar los diferentes tipos de información existentes en un cuento y las relaciones lógicas que especifican cómo los diferentes tipos de información están conectados unos a otros. En cuanto a las categorías señalan que un cuento está compuesto por: la introducción y una serie de episodios. Los autores, predijeron el recuerdo de la proposición según la categoría a la que ésta pertenecía y según el nivel de la jerárquica de la gramática. Esta gramática precisa el significado de

la categoría al especificar el tipo de información que es propio de cada una de ellas y describiendo las conexiones entre las categorías y los episodios, perfilando la estructura precisa de los episodios.

A partir de las gramáticas que señalan Vieiro, et. al. (1997) se mencionará con mayor detalle la de Stein y Glenn, ya que se considera la apropiada para la presente investigación.

Según Stein y Glenn (1979) un cuento está compuesto por la categoría de introducción y un sistema de episodios, en donde se da una definición de cada una de las categorías que debe contener la producción de un cuento. Estas categorías son las siguientes:

- ***Introducción:*** presenta los personajes principales y el contexto físico y social en el que se desarrolla la trama. Generalmente va al principio del cuento, pero puede estar en otra parte cuando éste así lo exige.
- ***Episodio:*** es la unidad de orden superior del cuento y consta de una completa secuencia conductual. Esta secuencia implica una cadena causal de sucesos que empiezan con un suceso inicial y acaban con una solución. Consta de un suceso inicial y una respuesta
- ***Suceso inicial:*** se define como un acontecimiento natural, acciones de los personajes o estados internos de los mismos que inician el episodio. La función del Suceso Inicial es evocar una respuesta interna del protagonista.
- ***Respuesta Interna:*** es el estado psicológico de un personaje después de un suceso. Los contenidos propios de una respuesta interna como: respuestas afectivas o emocionales metas y pensamientos. Algunas veces las respuestas internas se omiten debido a que pueden inferirse fácilmente del suceso inicial o de la conducta que sigue. La respuesta interna da lugar a un plan interno.
- ***Plan Interno:*** su función es dirigir la conducta del personaje y está compuesto por dos tipos de información: submetas y pensamientos. Esta categoría se da con muy poca frecuencia en los cuentos infantiles. Aparece normalmente en aquellos cuentos en los que los personajes tienen gran dificultad en obtener la meta. El plan interno da lugar a la ejecución de dicho plan.

- ***Ejecución:*** representa las acciones que el protagonista lleva a cabo para satisfacer la meta, originando alguna clase de consecuencia directa.
- ***Consecuencia Directa:*** tiene como principales funciones expresar el logro o no logro de la meta y señalar cualquier otro cambio en la secuencia de sucesos causado por las acciones de los personajes. Puede consistir en acontecimientos naturales, acciones o estados finales. La consecuencia inicia la reacción.
- ***Reacción:*** es la categoría final que ocurre en la estructura del episodio. Son contenidos propios de las reacciones los sentimientos de los personajes, pensamientos y acciones, los cuales expresan lo que los personajes sienten, piensan o hacen según el logro de su meta. La reacción normalmente ocurre al final del episodio pero puede ocurrir también en otros momentos del mismo.

La gramática de una historia según Stein y Glenn (1979), debe tener las reglas que definen la representación interna de un cuento y las reglas son las siguientes:

REGLA		**CATEGORÍA**
Introducción	Permite	Episodio
Suceso Inicial	Indica	Respuesta
Respuesta Interna	Motiva	Secuencia del Plan
Plan Interno	Motiva	Aplicación del Plan
Ejecución	Da lugar	Resolución
Consecuencia Directa	Inicia	Reacción

Los conectores dentro de las categorías son:

- “Y”, incluye relación temporal o simultanea
- “entonces”, incluye relaciones temporales
- “causa”, incluye relaciones temporales que son causales en naturaleza.

A partir de la gramática de Stein y Glenn con respecto al cuento, podemos mencionar que el leer y escribir son actividades que implican la construcción de significados y ocurren dentro de los contextos comunicativos y socioculturales, por lo que en el siguiente capítulo se mencionarán algunas actividades o estrategias para la comprensión y producción de textos.

CAPÍTULO 4

ACTIVIDADES PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Durante mucho tiempo se creyó que las actividades para leer y escribir eran innatas, o que se desarrollaban por la maduración o por práctica, sin embargo en la actualidad se ha comprendido que la comprensión producción son dos procesos en los cuales ya es posible aprender a ejercitarlos por medio de actividades, procedimientos o estrategias autorreguladas.

Parece claro que las teorías psicológicas del aprendizaje se orientan cada vez más al análisis de la interacción entre los materiales de aprendizaje y los procesos psicológicos mediante los que son procesados por parte del sujeto.

A continuación se mencionan autores a los cuales Pozo (1989) hace referencia con respecto a las actividades cognitivas.

Sin duda alguna se sabe que el sujeto ha de atender a la información presentada, poseer una determinada capacidad de memoria a largo plazo y que en segundo lugar dispondrá de conocimientos relativos a diversas materias al igual que tendrá conocimientos más o menos exactos sobre el enlace de conocimiento hacia el tema y como punto siguiente serían propiamente las actividades de aprendizaje; las cuáles corresponden a la secuencia planificada que realiza el sujeto, con el fin de aprender algún contenido y por último dispondrá de un metaconocimiento o conocimientos sobre sus propios procesos psicológicos, que le ayudará a utilizarlos de modo más eficaz y flexible en la planificación de sus actividades de aprendizaje.

Sin embargo, no sólo depende de las actividades de aprendizaje como lo menciona Danserau, citado por Pozo (1989), las estrategias de apoyo las cuáles tienen como intención aumentar la motivación, atención, concentración y en general el aprovechamiento de los recursos cognitivos propios. El aprendizaje está vinculado con diversas estrategias o actividades, las cuales el individuo las aprovechará dependiendo de su objetivo. Uno de estos aprendizajes son los siguientes:

- *El asociativo:* está relacionado con aquellas estrategias o actividades que incrementan la probabilidad de recordar literalmente la información sin introducir cambios estructurales en la misma, es decir que refleja el repaso y está vinculado en recitar o nombrar los conceptos o frases una y otra vez durante la fase de adquisición.
- *El aprendizaje por reconstrucción:* se logra mediante estrategias o actividades que proporcionan un significado nuevo a la información o a la organización, consiste en buscar una relación referente o un significado común a los conceptos que deben aprenderse y estrategias o actividades de organización que implican la clasificación jerárquica u organización semántica de esos elementos.

Dentro de los aprendizajes antes mencionados se encuentran conceptos que servirán de apoyo para dichos aprendizajes:

- *Palabra clave:* intermedio entre palabras que deben asociarse pero que no tienen una relación significativa entre sí.
- *Imagen mental:* una técnica muy parecida a la anterior consiste en establecer la relación entre ambos elementos mediante una imagen en vez de una palabra que las una.
- *Rimas, abreviaturas, frases, etc.:* consiste en formar siglas, rimas, palabras o frases con elementos de lista.
- *Códigos:* elaboración de una lista de aprendizaje no estructurada es decir código conocido al que asociar, uno a uno los elementos que componen la lista.
- *Analogía:* consiste en la formación de un modelo u organización externa a una materia que sirva para estructurar ésta.
- *Elaboración de un texto escrito:* conjunto de actividades realizadas por los alumnos cuando aprenden a partir de un texto

En cuanto a las estrategias o actividades de organización son las que consisten en establecer, de un modelo explícito, relaciones internas entre los esquemas que componen los materiales de aprendizaje y suelen ser:

- *Construcción de redes de conocimiento (Networking):* se enseña una serie de conexiones a los alumnos, etiquetadas que pueden usarse para codificar las relaciones entre ideas.
- *Estructuras de nivel superior:* instruir a los sujetos en discriminar cinco tipos de estructuras e identificar ante cada texto el tipo de estructura que corresponda con él.
- *Mapas conceptuales:* Novak, Gowin, Moreira (1988) mencionan acerca de los mapas mentales o diagramas los cuales, tienen como intención la representación de conceptos de una determinada área y relación entre ellos. Dentro de los mapas entran los mapas tipo V los cuáles se dividen en conocimiento teórico y actividad a partir de preguntas iniciales. (citados en Pozo, 1989)

Las estrategias o actividades de aprendizaje lo que producen en el alumno es obtener el mejor aprovechamiento de sus procesos de aprendizaje, sin embargo, para Vieiro, et. al. (1997), las estrategias de aprendizaje son instrumentos que facilitan el acto lector. Es necesario que en la lectura podamos interpretar los símbolos, pues si tenemos una decodificación muy lenta o difícil, pondremos mayor esfuerzo y quizás perderemos el significado global de lo que se lee, ya que una sola palabra mal interpretada por nosotros en el texto nos impedirá seguir avanzando en este. Es necesario que el lector tenga una actitud crítica ante el texto para confrontar la información que recibe del texto con la que él pose, para poder entender el contenido; la relación de los lectores con el texto ha de ser activa, pues a medida que interactúan con el contenido, éstos se adentran más en la compresión y tienen que predecir o imaginar cómo avanzará el texto e ir comprobando si sus predicciones son ciertas, si es necesario modificarlas o plantearse otras nuevas. Si el aprendizaje de estas estrategias se da a lo largo de la actividad lectora, entonces el contenido del texto y los objetivos de la lectura condicionan su compresión, y por ello, las estrategias que tendremos que utilizar para que el texto adquiera un sentido y significado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si favorecemos el conocimiento y aprendizaje de los procesos que intervienen en la compresión de un texto, entonces podemos reconocer las dificultades que se presentan para la comprensión del texto, y partir de ahí para solucionar el problema.

Estos mismos autores mencionan que las estrategias o actividades que se activan a lo largo de la lectura, actúan como procedimientos reguladores de la propia lectura. Como tales, éstos requieren de la presencia de unos objetivos a alcanzar, de una evaluación de los resultados y de la posterior modificación, si es necesario, de la actividad de aprendizaje. La integración en el campo competencial del alumno de las estrategias le permitirá avanzar hacia la autorregulación de su propia actividad lectora.

Cairney (1992), menciona dentro de la comprensión a varios autores los cuales hacen referencia sobre estrategias o actividades que han empleado para mejorar los procesos de comprensión que a continuación mencionaremos.

Dorothy Watson citado en Cairney (1992), hace referencia que los lectores deben enfrentarse activamente a los textos, para relacionar la información nueva con los conocimientos previos. Se trata de un procesamiento que exige a los lectores que se sumerjan en un proceso reiterativo de la lectura y conversación. Otra estrategia de comprensión es la que hace referente Morris y Stewart citado por el mismo autor, fue ayudar a los lectores "aprender a "aprender a partir del texto" su principal objetivo consiste en ayudar a los alumnos a como descubrir, leer y utilizar textos de contenidos concretos para efectuar una serie de tareas escritas. Ejemplo: "se inicia seleccionando un texto, una vez comunicado el tema elegido expongo mi panorámica estructurada, a medida que voy dibujando mi panorámica, digo que los niños que su objetivo consisten en organizar las ideas del texto mientras van leyendo". Para reafirmar la comprensión, el facilitador u orientador realiza preguntas con respecto al contenido del texto.

Cassany (1989), dice que las estrategias durante el proceso de composición o producción, no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien, los autores deben saber utilizarlas en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos. Las estrategias constituyen propiamente el buen proceso de composición. Un buen proceso de composición se caracteriza por:

- *Tomar conciencia de la audición:* es importante que el autor dedique cierto tiempo a pensar en las cosas que les quiere dedicar, en las cosas que ya saben, en cómo quieren presentarse a sí mismo

- *Planificar el texto:* es importante hacer un plan o estructura de texto. El autor suele hacerse un esquema mental del texto que escribirá
- *Releer los fragmentos, escritos*: a medida que redacta, el autor tiene que releer los fragmentos que ha escrito para comprobar que se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con los que escriba después
- *Revisar el texto:* mientras escribe y relee los fragmentos del texto, el autor los revisa y va introduciéndoles cambios. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto al significado.

Durante la composición, el autor también utiliza unas estrategias de apoyo para solucionar algunas continencias que se presenten. En general suele consultar gramática o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita. El autor puede utilizar las habilidades de hacer esquemas y resumir textos, relacionados con la comprensión lectora, para producir un escrito:

- Para hacer esquemas el autor analiza primero los marcadores estructurales del texto y después representa jerárquicamente
- Para resumir textos el autor identifica primero la información relevante del original y posteriormente la transforma en: Frases abstractas y sintéticas.

Otra estrategia o actividad que proponen Hernández y Quintero (2001) es la de identificación del tema, en la que se debe dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿de qué trata el texto? Para enseñar al alumno a identificar el tema de un párrafo puede ser útil, dependiendo de la edad y el nivel en el que se encuentre el lector y/o dificultad del párrafo, enseñar a clasificar y categorizar palabras y frases. A través de la categorización, el alumno identifica un criterio o característica que le sirva para relacionar la información que le proporciona el párrafo o texto. Para la identificación de la idea principal, las estrategias que se pretenda que empleen los alumnos serán las siguientes:

- Preguntarse ¿qué es lo más importante que el autor me está diciendo sobre el tema?

- Análisis de cada una de las oraciones del párrafo.
- Controlar el empleo correcto de la estrategia, mediante autopreguntas: ¿Esta idea expresa realmente lo más importante que el autor dice sobre el tema?, ¿Cómo puedo saber que [...] es la idea principal?, ¿Conozco alguna otra pista?

Con lo anterior los alumnos tendrán elementos suficientes para identificar el tema en diversos textos breves, sin ayuda directa por parte del profesor.

Este tipo de estrategia es útil cuando los textos son extensos, pues ayuda a identificar el tema y la idea principal de todo el texto a través de las siguientes fases propuestas por los mismos autores:

- Lectura detenida del texto.
- División del texto en párrafos. Se trata de poner llaves a cada párrafo y numerarlos.
- Selección de subtemas e ideas principales por medio de las siguientes preguntas ¿de qué trata el párrafo?, ¿sigue hablando de lo mismo?, para responder estas preguntas es necesario analizar cada una de las oraciones con el objetivo de seleccionar el tema al que se aluda en todas ellas, aunque en cada una se de una información distinta respecto al tema general, sugiriendo a los alumnos la posibilidad de buscar un título para cada párrafo.

El trabajo sobre textos más extensos puede ir precedido de distintas actividades encaminadas a activar el conocimiento previo y a desarrollar el vocabulario de los alumnos.

CAPÍTULO 5: MÉTODO

Para llevar a cabo nuestro diseño de investigación tendríamos que empezar por definirlo como dice Arnau, citado por Anguera y colaboradores (1998) “un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los problemas planteados.” De acuerdo a esta definición, el diseño de investigación se caracteriza por dos aspectos fundamentales:

- En primer lugar, los objetivos o propósitos a que obedece todo plan de trabajo.
- En segundo lugar, por clase de información o datos que dichos procedimientos obtienen.

No obstante es importante también mencionar que desde el punto de vista de los procedimientos de obtención de datos o medida de la variable de estudio, debe distinguirse entre la estrategia transversal y la longitudinal. Esta distinción depende, de la cantidad de periodos o intervalos de observación en los que se toman registros de cada una de las unidades observadas. Cuando se tiene en cuenta un solo registro por período de observación y unidad, entonces los datos son considerados transversales. En cambio cuando se toman, en los distintos períodos, un conjunto de medidas de las mismas unidades observacionales, se obtienen datos longitudinales.

Es importante nombrar cuales son las ventajas y desventajas del estudio transversal, Coolican (2005) plantea lo siguiente:

VENTAJAS

- Se puede tener el fundamento para teorías de etapa y desarrollo en un solo momento en el tiempo con rapidez.
- Relativamente poco costoso y consume poco tiempo.
- Se pierden pocos participantes durante el estudio (baja deserción).

DESVENTAJAS

- Los grupos no equivalentes pueden confundir las diferencias observadas.
- No es posible observar ni detectar los cambios madurativos que confunden los resultados.
- No es posible observar cambios en los mismos individuos.

Como creemos que la elección de un tipo de diseño u otro, depende del propósito de la investigación, consideramos conveniente realizar este tipo de diseño, aún tomando en cuenta sus desventajas. Tomando en cuenta que este diseño es el más conveniente por los datos con los que contamos en nuestra investigación.

TIPO DE ESTUDIO.

Para realizar nuestra investigación, trabajaremos por medio de un diseño transversal, pues como dice Coolican (2005) el objetivo primordial de este diseño es describir a una población en un momento dado, supone la recogida de información en una muestra una sola vez y durante un periodo de corta duración.

A continuación hacemos la descripción de la metodología de esta investigación, con el objetivo de observar a los alumnos, dentro de su expresión escrita a través de la lectura de comprensión y la creación de textos propios para contribuir a su mejoramiento.

MÉTODO

- Participantes: Se trata de 40 sujetos de 3° a 6° de primaria de entre 8 y 12 años de edad, distribuidos de la siguiente manera 10 alumnos de 3°, 10 alumnos de 4°,10 alumnos de 5° y 10 alumnos de 6°; son sujetos de un nivel económico medio del turno vespertino. Stein y Glenn(1979) consideran que los niños de la edad en cuestión deben de ser capaces de incluir un episodio estructurado e hilado en sus historias, dando mucha importancia a las emociones de los personajes, a partir de

numerosos estudios realizados por ellos, en producción de textos, concluyen que un niño de primaria específicamente para nuestro estudio de 3° a 6° de primaria, es capaz de estructurar una historia con todos los elementos que un episodio contiene: introducción, suceso inicial, respuesta interna, plan interno, acción, consecuencia directa y reacción, siendo éstos los componentes básicos de un episodio complejo.

- Escenario: Esta investigación se realizará en la escuela primaria pública "Profesora Concepción Patiño Valdez", en el turno vespertino (de 14:00 a 18:30 hrs.), en una zona de nivel económico medio de la delegación Tlalpan, en la colonia Lomas de Padierna con clave: 52-2481-234-33-X-023

- Instrumentos:

  - ***Guía de Entrevista de Cuentos Breves***; que contiene 2 historias redactadas (anexo 1 y 2) siguiendo la estructura gramatical de cuentos breves de Stein y Glenn (1979)[1]. Podemos plantear así dos situaciones; *Primera situación*, se les entregarán a los alumnos hojas blancas y un lápiz, se contarán los cuentos en voz alta de uno en uno, después se entregarán a los alumnos láminas que ilustran cada historia una vez que tengan cada niño sus imágenes, se les pedirá que ordenen secuencialmente las imágenes como sucedió la historia (de manera directa), es decir, de principio a fin y que vayan escribiendo la historia en la hoja blanca. *Segunda situación*, una vez que los alumnos han realizado la secuencia de los cuentos de manera directa, se les pedirá que ahora en lugar de realizar la historia, de principio a fin, deben realizar de manera inversa, es decir, comenzando por el final hasta llegar al principio (donde comenzó la historia).

  - ***Formato de Registro***; debe contener la siguiente información, nombre y edad del sujeto, sexo, tipo de reconstrucción para la comprensión de historias en la secuencia directa e inversa (anexo 3 y 4) y para la producción de historias según la gramática de Stein y Glenn los componentes son: Introducción; Episodio; Suceso inicial; Respuesta interna; Plan interno;

[1] Esta gramática ya ha sido utilizada y validada.

Ejecución; Consecuencia directa; y Reacción (ver anexo 5), en cada uno de los formatos se incluirán las respuestas de cada alumno.

PROCEDIMIENTO:

- Serán dos sesiones, con una duración de 30 minutos aproximadamente, se utilizará una historia por cada sesión, y se llevará a cabo una sesión por semana.
- Para llevar a cabo la actividad, se realizará lo que se planteó anteriormente en la *primera situación*, y una vez concluida, se procederá a ejecutar lo planteado en la *segunda situación*, todo esto en la misma sesión.
- Realizar las anotaciones necesarias y pertinentes en el *formato de* registro durante las actividades.

ANÁLISIS DE DATOS

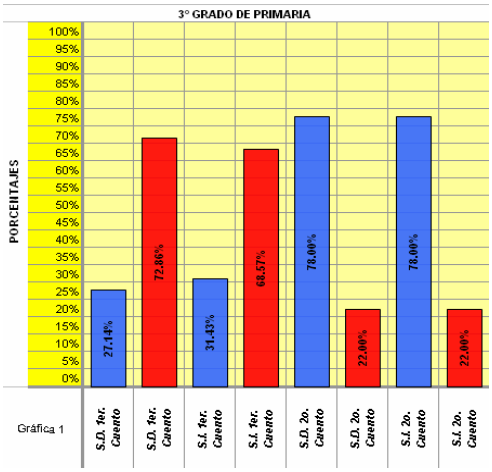
Después de determinar los sujetos que participarían en nuestra investigación, los datos con los que contamos son los siguientes:

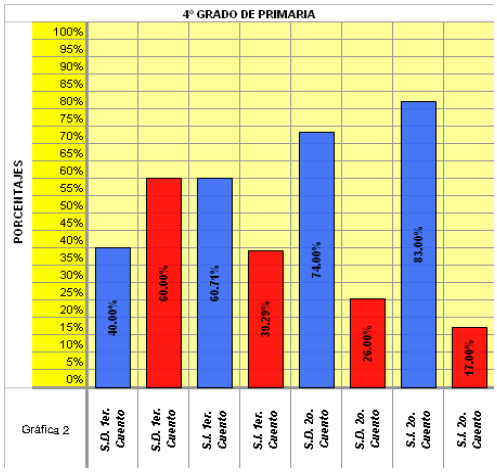
- Tipo de reconstrucción (directa e inversa), realizaremos gráficas con los datos obtenidos, considerando las respuestas del formato de registro (anexos 3 y 4), esos datos para evaluar la comprensión de la historia, los elementos que integran la gramática de los cuentos de Stein y Glenn (anexos 5 y 6), los utilizaremos para evaluar la producción de historias.
- Con los datos obtenidos se determinará la desviación estándar, ya que es una medida de centralización o dispersión para variables de razón y de intervalo. Ya que es una medida que informa la media de distancias que tienen los datos respecto de su media aritmética, expresada en las mismas unidades que la variable. Para conocer con detalle un conjunto de datos, no basta con conocer las

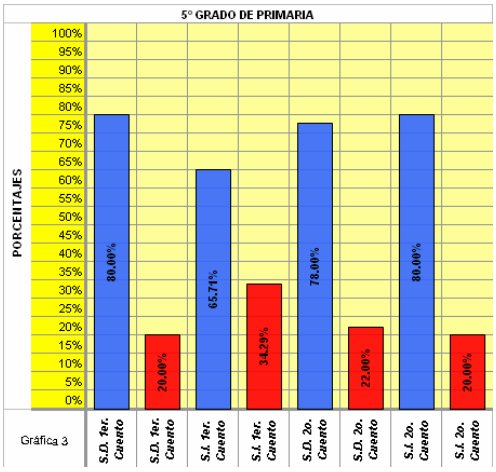
medidas de tendencia central, sino que necesitamos conocer también la desviación que representan los datos en su distribución respecto de la media aritmética de dicha distribución, con objeto de tener una visión de los mismos más acorde con la realidad a la hora de describirlos e interpretarlos para la toma de decisiones. (anexo 8)

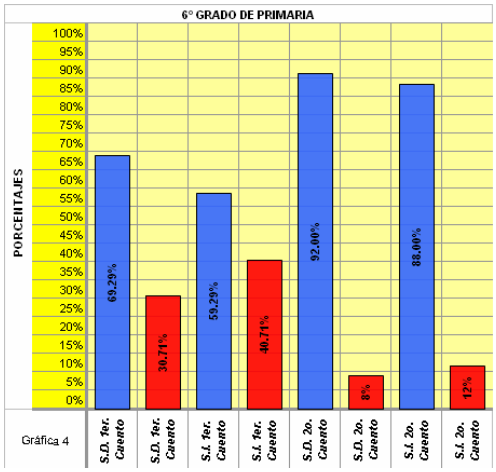
ANÁLISIS DE RESULTADOS

En las tareas de reconstrucción de historias, los alumnos de 5° destacan por el total de aciertos obtenidos ya que lograron un total de 80% de aciertos, mientras que los alumnos de 6° no lograron una mayor cantidad de respuestas correctas con un total de 69.29% de aciertos tanto los alumnos de 5° y los de 6° fueron capaces de seguir el curso de los sucesos de forma eficiente en ambas direcciones. Para los alumnos de 3° la situación cambia ya que solo fueron capaces de obtener el 27.14% de respuestas correctas, ellos manifiestan una gran dificultad en recordar la secuencia de los sucesos en orden inverso, pueden llegar con facilidad si se les proporcionan las causas iniciales, pero les es más difícil recuperar los sucesos iniciales a partir de sus consecuencias, no tiene la habilidad suficiente para realizar tareas más complejas que requieran la reproducción de una secuencia de forma directa e inversa, lo que sucedió con los alumnos de 4° con 40% de aciertos es importante señalar que en las tareas realizadas la disponibilidad de un esquema de la historia afecta la forma en que los alumnos describen y recuerdan las imágenes. Encontramos significativas diferencias entre los alumnos de 3° que mostraron gran dificultad al ordenar las imágenes lo que indica que no estaba siendo utilizado el esquema de la historia ya que este se activa solamente ante cuentos sencillos y bien estructurados. Por el contrario los alumnos de 5° intentaban elaborar una secuencia lógica a través de un esquema integrado y efectivo siendo capaces de construir el cuento de forma directa e inversa lo que se observó en el número de aciertos obtenidos.

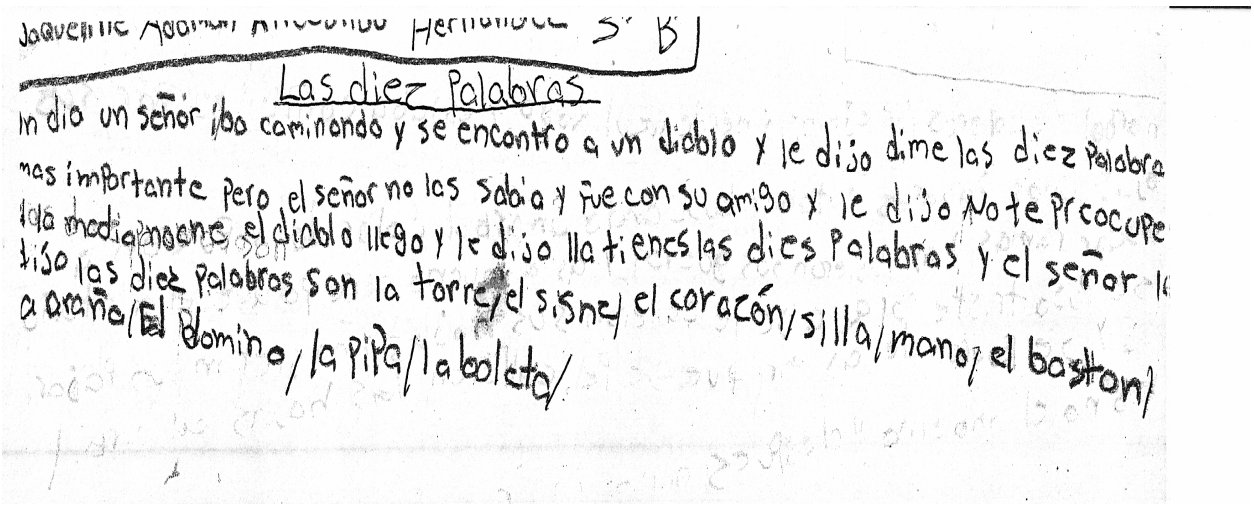






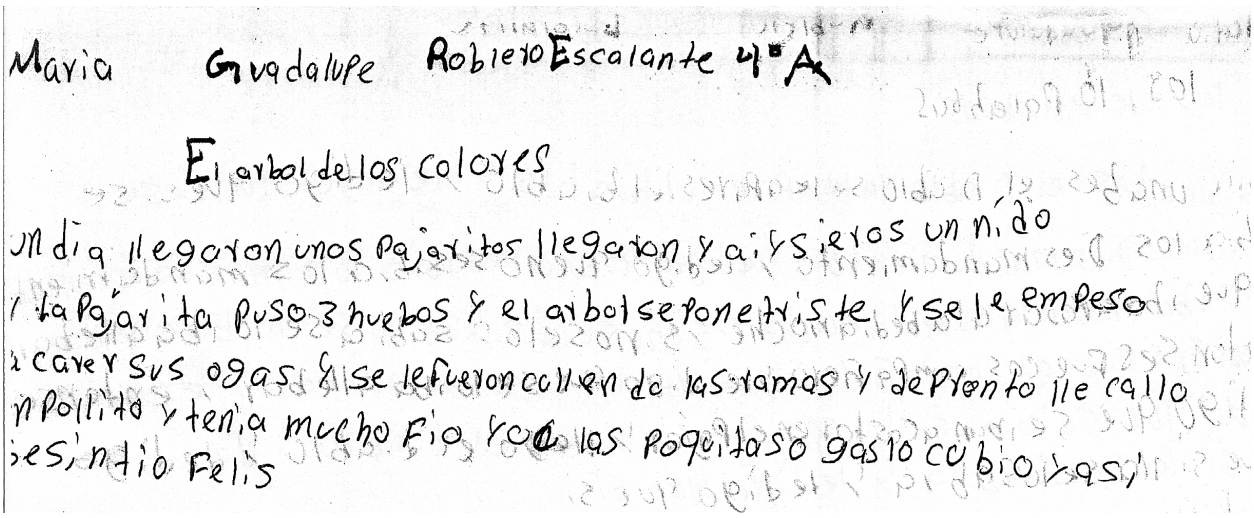


En cuanto a la producción de historias de los 40 alumnos de 3° a 6° de primaria el 85% fueron capaces de integrar en sus escritos una introducción y por lo menos tres episodios del cuento. Como se muestra en las siguientes imágenes los alumnos de 3° y 4° todavía no han adquirido habilidades necesarias para organizar y recordar aquellas historias que se apartan del orden establecido por el esquema básico del cuento.



Las diez Palabras

un dio un señor iba caminando y se encontro a un diablo y le dijo dime las diez Palabra
mas importante pero el señor no las sabia y fue con su amigo y le dijo No te Preocupe
da mediapnoche el diablo llego y le dijo lla tienes las dies Palabras y el señor l
tijo las diez Palabras son la torre/el sisne/el coracón/silla/mano/el baston/
a araña/El Dominó/la Pipa/la boleta/

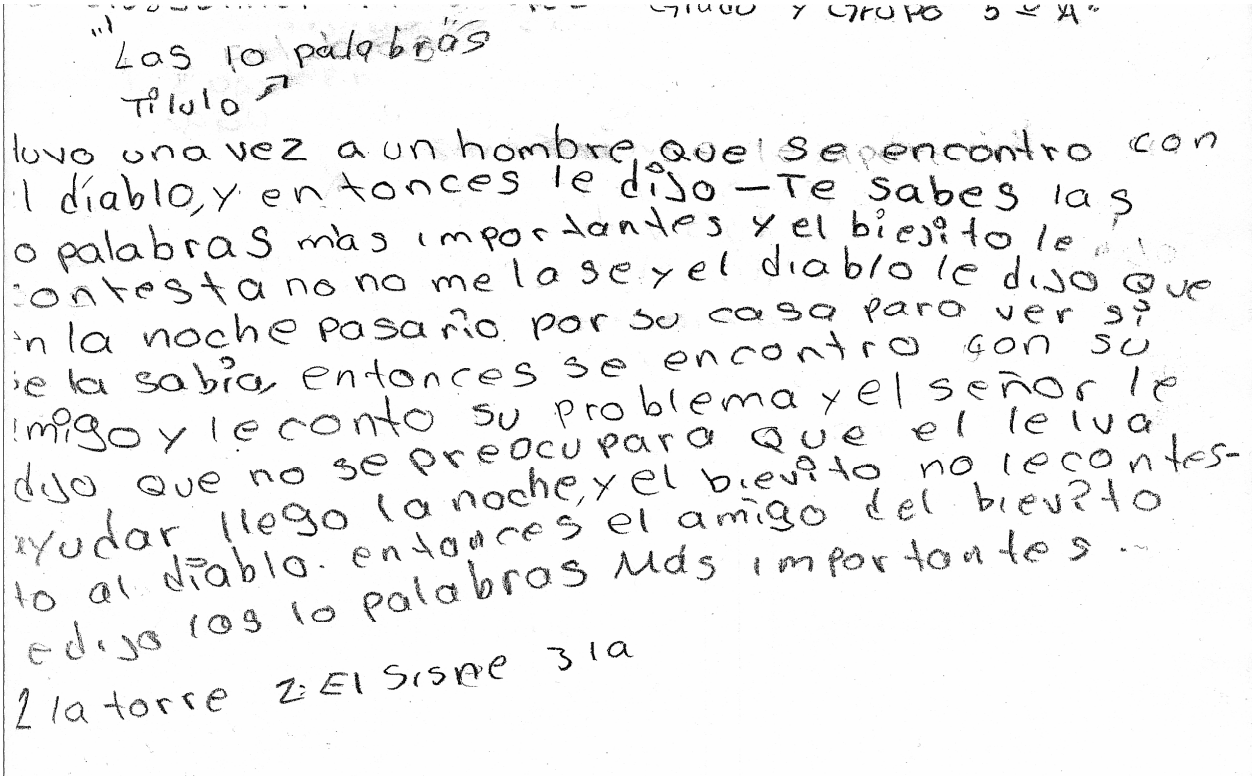


Maria Guadalupe Robiero Escalante 4° A

El arbol de los colores

un dia llegaron unos pajaritos llegaron y aiysieros un nido
y la pajarita puso 3 huebos y el arbol se pone triste y se le empeso
a caer sus ojas y se le fueron cayendo las ramas y de pronto le callo
un pollito y tenia mucho fio y co las pequeitaso gasio cubio y asi
se sintio Felis

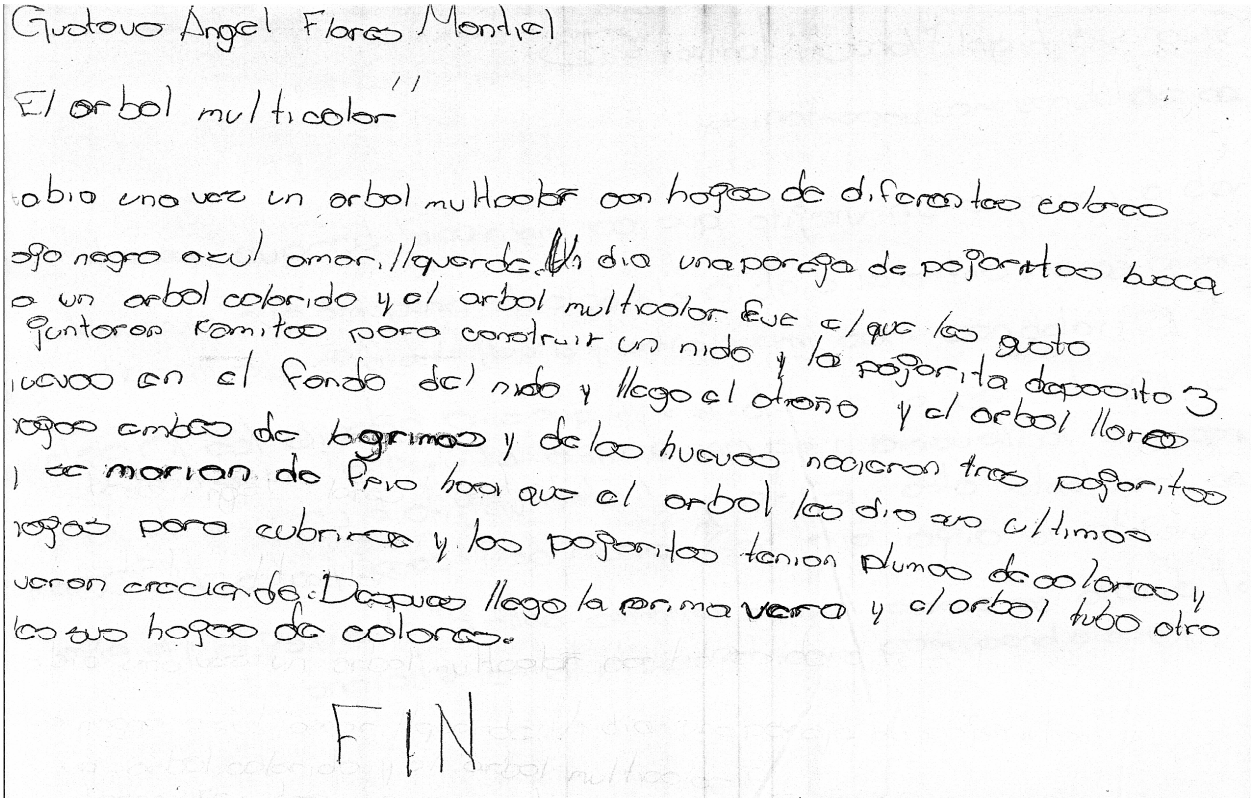
En cambio observamos que los alumnos de 5° y 6° fueron capaces de organizar y secuenciar la información contenida en los cuentos que se presentaron, todos estos resultados nos indican cambios significativos con la edad en la comprensión y producción de historias.



"Las 10 palabras
Titulo

luvo una vez a un hombre que se encontro con
l diablo, y entonces le dijo —Te sabes las
o palabras más importantes y el biejito le
contesta no no me la se y el diablo le dijo que
n la noche pasaño por su casa para ver si
e la sabia, entonces se encontro con su
migo y le conto su problema y el señor le
dijo que no se preocupara que el le iva
yudar llego la noche, y el biejito no le contes-
to al diablo. entonces el amigo del biejito
e dijo los 10 palabras Mds importantes ...

1 la torre 2 El Sisne 3 la



Gustavo Angel Flores Montiel

"El arbol multicolor"

Habia una vez un arbol multicolor con hojas de diferentes colores
azul negro azul amarillo verde. Un dia una parvada de pajaritos busca
a un arbol colorido y el arbol multicolor fue el que les gusto
juntaron ramitas para construir un nido y la pajarita deposito 3
huevos en el fondo del nido y llego el otoño y el arbol lloro
hojas ambas de lagrimas y de los huevos nacieron tres pajaritos
y se morian de frio hasta que el arbol les dio sus ultimas
hojas para cubrirse y los pajaritos tenian plumas de colores y
vieron creciendo. Despues llego la primavera y el arbol tubo otra
las sus hojas de colores.

FIN

A modo de resumen podemos decir que los datos arrojados nos ponen de manifiesto la existencia de esquemas de los cuentos en niños de 3° a 6° grado de primaria. En donde los niños de 3° y 4° grado tienen que tener cuentos organizados, con secuencia y flexibilidad en el conocimiento, para que puedan activar su memoria y llegar a una comprensión y producción más específica.

CONCLUSIONES

Ya que en las escuelas se enseña el código escrito y las estructuras textuales, es importante que los docentes al enseñar cómo se lee o se escribe, expresen sus necesidades. Cuando existe interés por leer determinado texto es a un más enriquecedor, ya que se puede apropiar el texto, esto fue muy notable en los alumnos.

Consideramos que los recursos materiales y personales, sirven para que el alumno pueda mejorar su aprendizaje; al realizar este procedimiento nos dimos cuenta de la dificultad que tienen los niños tanto en su comprensión como en la reconstrucción de sus escritos. Este fue un proceso en el que se les motivó a escribir en forma creativa y como proceso de aprendizaje se volvió significativo. Podemos señalar que de acuerdo a los resultados obtenidos, es más fácil para los niños reconstruir las historias en orden directo que en orden inverso.

Los logros en las tareas de orden directo fueron mayores en todos los rangos de edad y en los de orden inverso fueron menores. Afirmamos que la tarea de reconstrucción de historias es un instrumento aceptable para la evaluación de la comprensión de textos. La comprensión se da cuando se logra establecer la relación entre lo que se encuentra almacenado de nuestras experiencias, con lo que se va adquiriendo y así poder formar un esquema con la nueva información.

Los niños además de construir secuencias de historias determinadas, fueron capaces de: percibir, estimular, reconstruir y describir una serie de acontecimientos ordenados para su desarrollo.

En esta investigación comprobamos que los conocimientos previos son relacionados a un conocimiento inmediato llevando a cabo la comprensión: así observamos que los niños son capaces de comprender una lectura, pero que muchas veces hace falta activar estrategias o procedimientos para lograr un objetivo determinado.

Un problema que tienen los alumnos para leer, es la falta de información, esto los lleva a dificultades como formular un argumento, resumir el contenido entre otros, pero en este caso el problema lo observamos a la hora de seguir la secuencia lógica del cuento. La incompetencia de los alumnos para comunicarse por escrito a partir de una

evaluación de los procesos cognitivos implicados en la composición escrita y analizando los errores más frecuentes que cometen los niños de primaria en sus textos escritos, consideramos importante nuestro procedimiento, para ayudar a los niños a desarrollar estrategias de comunicación escrita más eficaces.

Sabemos que la lectura es básica en nuestro sistema escolar, para llegar a un aprendizaje es necesario tener el apoyo de un adulto, posteriormente el niño va adquiriendo técnicas, criterios, valores y vivencias, las cuales le ayudarán a tener una mejor comprensión y por ende un buen aprendizaje. Cabe mencionar que no solo existe la lectura de textos, sino que también se pueden leer imágenes, señales, mapas, etc.

Observamos que a partir del tercer grado de primaria, el alumno ya tiene bien consolidada la lectura y que a partir de este grado los alumnos han adquirido las habilidades necesarias para comprender una historia y además son capaces de recordar el orden correcto de los sucesos, siempre que el contenido sea familiar y la secuencia se ajuste a las expectativas del alumno. Consideramos que cuanto más conocimiento tenga un lector y mejores estrategias o procedimientos posea, mejor compresión final logrará. Hay que mencionar la importancia de fomentar en los alumnos la adquisición del esquema de narraciones a través de experiencias con cuentos e historias de distinto contenido y complejidad.

Los alumnos de los grados mayores manifestaron un mayor dominio en el esquema de la narración, lo que les permitió organizar cuentos desordenados, fue una gran experiencia el llevar a cabo este procedimiento, ya que la mayoría de los alumnos mostraron disposición en las actividades realizadas.

Así concluimos que el cuento sí es una alternativa didáctica para comprender y reconstruir textos en los alumnos de 3° a 6° de primaria. Sin embargo nuestro procedimiento podría mejorar si primero cambiamos las imágenes del cuento donde mostraron dificultad los alumnos, proponemos para futuras investigaciones que al realizar los alumnos sus textos después de haberles leído el cuento en lugar de que reconstruyan la historia, sean capaces de usar su imaginación y crear una propia, para mejorar así el proceso de aprendizaje.

Finalmente es necesario destacar que en un principio el trabajo llevaba por titulo “Comprensión y Producción de Historias a través del cuento en niños de 8 a 12 años de edad”, pero como no fue posible que los niños produjeran sus historias, el trabajo queda como “Comprensión de Historias a través del cuento en niños de 8 a 12 años de edad” quedando en seguimiento la producción de historias.

Con este procedimiento nuestra finalidad fue siempre que los alumnos construyeran por sí solos sus propios textos, apoyados en este caso en el cuento; sin embargo una técnica no siempre arroja los mismos resultados en una determinada muestra de individuos, ya que ésta únicamente servirá como una pauta o apoyo para saber la comprensión que el individuo maneja.

Nuestra aportación para futuras investigaciones, es que para trabajar en los procedimientos para la producción escrita, es necesario el uso de la creatividad y la imaginación que hay en todo ser humano, ya que se necesita interpretar los sentimientos y emociones de cosas pasadas y futuras, es decir, obtener las herramientas para aprender lo que se lee y se escribe.

BIBLIOGRAFÍA

Anguera, T., Arnau, J, et .al (1998). Métodos de Investigación en Psicología. Ed. Síntesis. Madrid. Pp. 27-28.

Arroyo, R., Mata, F. (2005), El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. **Revista de Educación** Nº 336. Pp. 353-376.

Bausela, E., García, J. (2004), Relación del conocimiento de la persona, tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita en niños / as con y sin dificultades de aprendizaje y / o bajo rendimiento. **Revista de Educación** Nº 334. Pp. 223-234.

Cairney, T. (2002). **Enseñanza de la Comprensión Lectora.** Morata, Madrid.

Cassany, D. (1989), **Describir el escribir, cómo se aprende a escribir**. Paidós, España.

Coolican, H. (2005). Métodos de investigación estadística en Psicología. 3° Ed. Manual moderno. México. Pp. 137-138.

Fernández, N. (2001), Relatos infantiles con actividades de animación a la lectura. Cuentos animados. Editorial CCS. Pp. 116-123.

Fitzgerald, J. (1991). "Investigaciones sobre el Texto Narrativo. Implicaciones Didácticas" en: Muth, D. (Com.). **El Texto Narrativo**. Dique. Buenos Aires. pp. 15-59

Gárate, M. (1996), La comprensión de cuentos en los niños. Siglo XXI, España.

Gómez, L. y Peronard, N. (1995), "La Comprensión de Textos Escritos" en: Viramontes, M. (com.), **Comprensión Lectora.** Colihue. Argentina. Pp. 29-32.

Gracida, Y. y Galindo, B. (2001), **Comprensión y Producción de Textos.** Edere. México.

Guevara, J. (1998), "Reflexiones sobre el proceso de comprensión de la lectura" en: **Los procesos de la lectura**. Colección Mesa Redonda. Pp. 69-75.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001), **Comprensión y composición escrita**. Ed. Síntesis. Madrid. Pp. 97-99, 116-119.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2003), **La Escuela y los textos.** Santillana, México, D. F.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978), Towar a Model of Text Comprehension and Production. **Psychilogical Review**, Vol. 85 # 5. Pp. 363-394.

Lecuona, Ma. P., Rodríguez, Ma. J., Sánchez, Ma. C. (2003), Evaluación de modelos de composición escrita en educación primaria. **Revista de Educación** Nº 332. Universidad de Salamanca. Pp. 301-326.

Montealegre, R. (2004)**. "**La Comprensión del Texto: Sentido y Significado" en: **Revista Latinoamericana de Psicología**. Vol. 36, Nº 2, Colombia. pp. 244-249.

Núñez, P. (2006), **Taller de Comprensión Lectora.** Octaedro, España.

Pacheco, M. (1998), **Metodología de la enseñanza de la lecto-escritura**.

Parra A. (2001), **La lectoescritura como goce literario**. Magisterio.

Pérez, C., Pérez, I., Figueroa, C. y Zimerman, R. (1989), Reconstrucción de secuencias temporales en niños de 4 a 7 años (11) años de edad. **Salud Mental** Nº 12. Pp. 23-29.

Pozo J. I. Coll C, Palacios J. Y Marchesi. (1990), Estrategias de Aprendizaje. Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza, Madrid. Pp. 199-221.

Propp, V. (1989), **Raíces Históricas del Cuento.** Colofón. México.

Puente, A. (2001), **El viaje de las letras y los problemas de lectura**. Biblioteca Nueva, Madrid.

Santiuste, V. (2003), Medida del procesamiento lingüístico de oraciones y procesos lectores en sujetos con y sin dificultades de aprendizaje. **Revista de Educación** Nº 332. Universidad Complutense de Madrid, España. Pp. 183-209.

Serra,J. y Oller,C. (1995). "Estrategias lectoras y Comprensión del texto en la Enseñanza obligatoria" en: Bofarull, T. **Comprensión Lectora.** Laboratorio Educativo. Barcelona.

Stein, N., Glenn, C. (1979), An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En R. V. Freedle. Ed. New Directions in Discurse Processing. Norwood, N. J.: Ablex, Washington University St. Louis. Pp. 53-120.

Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). **Comprender para Aprender**. CEPE. Madrid.

Vieiro, I., Peralbo, V. y García, J. (1997), **Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura**. Visor, Madrid.

ANEXO 1 CUENTO:

LAS DIEZ PALABRAS

Un viejo iba andando por un camino cuando se le apareció el Diablo y le preguntó:
- ¿Sabes decirme las diez palabras importantes?
El viejo le contestó que no las sabía y entonces el Diablo le dijo:
- Pues has de saber que muy pronto has de morir y si antes de las doce de la noche no las sabes, te iré a buscar, estés donde estés, y te llevaré conmigo.

El pobre viejo siguió su camino muy afligido y preocupado, cuando le salió al encuentro otro viejecito, que al verle tan triste le pregunto.
- ¿Qué te pasa?
Y el viejo no hacía más que suspirar. Y el viejecito que le había salido al encuentro era San José. Y San José le dijo:
- Vente conmigo para que cenemos juntos y me digas lo que te ocurre.
- Pues estoy tan triste – le dijo – porque se me ha aparecido el Diablo y me ha dicho que si a las doce de la noche no le digo las diez palabras más importantes me llevará y yo no las sé.

A lo que San José le dijo:
- Pues no te apures, que yo te salvaré si vienes conmigo.
Y se fueron juntos, y cenaron, y después se acostaron juntos en un pajar.
Entonces San José le dijo:
- Tú te puedes dormir tranquilo y aunque te llamen no respondas.

- A las doce en punto llegó el Diablo al pajar y preguntó:
- ¿Sabes ya las diez palabras?
Y San José contestó:
- Sí
- Pues dilas – dijo el Diablo.

Y San José empezó a decirlas:

- Uno, la torre.

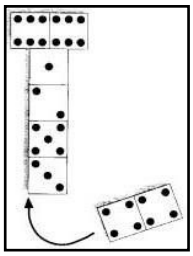
- Dos, el cisne.

- Tres, el corazón.

- Cuatro, la silla.

- Cinco, la mano.

- Seis, el dominó.

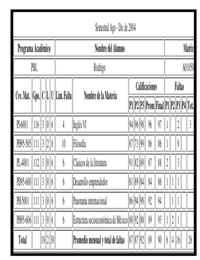


- Siete, el bastón.

- Ocho, la araña.

- Nueve, la pipa.

- Diez, la boleta.



Semestral Ago - Dic de 2004

Programa Académico	Nombre del Alumno	Matríc
PBL	Rodrigo	A01050

Cve. Mat.	Gpo.	C	L	U	Lim. Falta	Nombre de la Materia	Calificaciones					Faltas				
							P1	P2	P3	Prom	Final	P1	P2	P3	P4	Tot.
PI-6001	116	3	0	6	4	Inglés VI	94	96	98	96	97	1		2		3
PH95-505	111	3	2	8	10	Filosofía	87	73	99	86	86	1		8		
PL-4001	112	3	0	6	6	Clásicos de la literatura	91	82	89	87	88	2		3		
PD95-600	111	3	0	6	6	Desarrollo emprendedor	81	89	84	84	86	1	1	1		
PH-5001	111	3	0	6	6	Panorama internacional	86	94	98	92	94		1	1		
PH95-606	111	3	0	6	6	Estructura socioeconómica de México	88	92	88	89	93	1	2	1		
Total		18	2	38		Promedio mensual y total de faltas	87	87	92	89	90	6	4	16		26

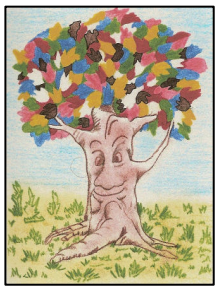
- Diez te he dicho y once aguarda. Revienta ladrón, que San José te lo ordena.

Y el Diablo desapareció, y el pobre viejo se salvó y este cuento se acabó.

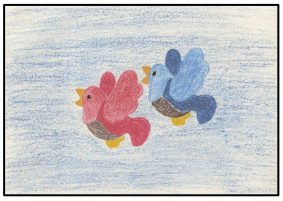
[2] El tamaño original de todas las imágenes es de 10 X 10 cms.

ANEXO 2 CUENTO:

EL ÁRBOL DE LOS COLORES

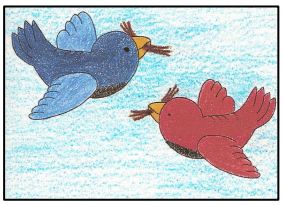


Había una vez un árbol que en sus ramas tenía las hojas con todos los colores: rojas, azules, blancas, amarillas, verdes, rosas y negras.



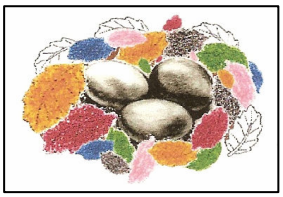
Un día, acertó a pasar por allí una pareja de pajaritos en busca de un árbol tan colorista. Tanto les gustó el árbol de los colores que se quedaron a vivir en él.

- "Aquí pondremos nuestro nido".



El árbol de los colores estaba encantado con sus nuevos amigos y, cuando soplaba el viento, movía sus hojas multicolores con muchísima alegría.

Los pajarillos se dedicaron a traer pequeñas ramitas y juncos para construir su nido.

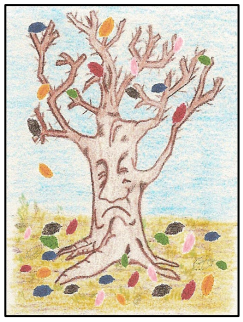


Cuando lo tenían perfectamente forjado, la pajarita puso tres huevos pequeñísimos que los depositó en el fondo del nido.

Entonces, ocurrió algo que ocurre todos los años, el árbol de los colores se puso muy triste y en lugar de llorar lágrimas como los niños lloraba y dejaba caer cientos de hojas de colores.

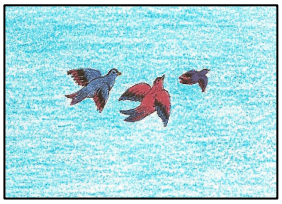
¿Sabes por qué lloraba él árbol?

Pues lloraba porque llegó el otoño y con él a la mayoría de los árboles se les caen las hojas. Él estaba muy orgulloso de sus preciosas hojas de colores y cuando más triste estaba, más hojas de colores se caían al suelo.

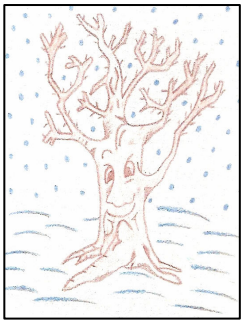


Entonces en el árbol ocurrió algo que le puso muy contento y dejó de llorar. En el nido nacieron tres pajarillos que tenían mucho frío como todos los recién nacidos. El árbol de los colores los vio tan desvalidos que les prestó las pocas hojas de colores que todavía le quedaban en sus ramas para arroparlos.

El árbol se quedó sin sus últimas hojas de colores, pero ya no estaba triste porque todos los colores del arco iris se pasaron de una forma mágica de las hojas a las plumas de los pajaritos bebés, los cuales muy pronto aprendieron a volar y a crecer muy rápido.

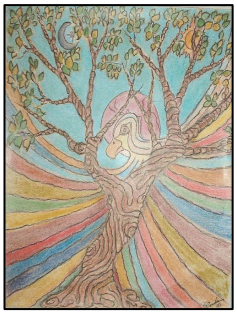


Así, el árbol pudo pasar muy contento todo el invierno, cuando se acordaba de sus hojas de colores, miraba como volaban los pajarillos y con eso se consolaba, ya que seguía viendo todos los colores de sus hojas en las plumas de sus nuevos amigos.



Y entonces llegó la primavera y otra vez el árbol, bueno pero ese es otro cuento de diferente color que algún día escribiré.

Y colorín , colorado …….
Fin de este cuento animado.



ANEXO 3: SECUENCIA DIRECTA

CUENTO 1 “LAS DIEZ PALABRAS”

#	EDAD	SEXO	IMAGEN														TOTAL DE ACIERTOS
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	8	F	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X	X	✓	✓	7
2	8	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	1
3	8	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0
4	8	F	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	7
5	9	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0
6	8	M	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	5
7	8	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0
8	8	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	7
9	8	F	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X	✓	7
10	9	F	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	4
11	8	F	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	3
12	9	F	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	3
13	9	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	9
14	9	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	10
15	9	M	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	5
16	9	M	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	8
17	10	F	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	2
18	10	M	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	3
19	10	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	6
20	10	M	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	7

ANEXO 3: SECUENCIA DIRECTA

CUENTO 1 “LAS DIEZ PALABRAS”

#	EDAD	SEXO	IMAGEN														TOTAL DE ACIERTOS
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
21	10	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	14
22	10	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	10
23	10	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	14
24	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	9
25	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X	X	✓	✓	9
26	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	14
27	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	✓	8
28	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	12
29	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	11
30	12	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	11
31	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	14
32	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	9
33	11	M	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
34	11	M	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	10
35	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	8
36	11	M	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1
37	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	✓	10
38	12	M	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
39	12	F	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
40	12	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	9

ANEXO 3: SECUENCIA DIRECTA

CUENTO 2 “EL ÁRBOL DE LOS COLORES”

#	EDAD	SEXO	IMAGEN														TOTAL DE ACIERTOS
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	8	F	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	✓					5
2	8	M	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓					8
3	8	M	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓					6
4	8	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓					8
5	9	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
6	8	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓					8
7	8	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓					8
8	8	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
9	8	F	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	✓					7
10	9	F	✓	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓					8
11	8	F	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓					8
12	9	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓					7
13	9	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X					8
14	9	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
15	9	M	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	✓					2
16	9	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
17	10	F	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	✓	✓					7
18	10	M	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓					8
19	10	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
20	10	M	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓					4

ANEXO 3: SECUENCIA DIRECTA

CUENTO 2 “EL ÁRBOL DE LOS COLORES”

#	EDAD	SEXO	IMAGEN														TOTAL DE ACIERTOS
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
21	10	M	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓					8
22	10	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
23	10	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓					8
24	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓					8
25	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓					8
26	11	F	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	✓					5
27	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓					7
28	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
29	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓					8
30	12	F	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓					6
31	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
32	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
33	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓					8
34	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
35	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
36	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
37	11	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓					8
38	12	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
39	12	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					10
40	12	F	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓					6

ANEXO 4: SECUENCIA INVERSA

CUENTO 1 “LAS DIEZ PALABRAS”

#	EDAD	SEXO	IMAGEN														TOTAL DE ACIERTOS
			14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
1	8	F	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
2	8	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	1
3	8	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	2
4	8	F	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	2
5	9	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0
6	8	M	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	8
7	8	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	2
8	8	F	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
9	8	F	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	5
10	9	F	✓	✓	X	X	✓	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	8
11	8	F	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
12	9	F	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	7
13	9	F	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
14	9	F	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
15	9	M	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	7
16	9	M	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	10
17	10	F	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	5
18	10	M	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	8
19	10	F	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	8
20	10	M	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9

ANEXO 4: SECUENCIA INVERSA

CUENTO 1 “LAS DIEZ PALABRAS”

#	EDAD	SEXO	IMAGEN														TOTAL DE ACIERTOS
			14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
21	10	M	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	**8**
22	10	M	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	**11**
23	10	M	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	**10**
24	11	M	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	**9**
25	11	M	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	**6**
26	11	F	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	**11**
27	11	F	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	**8**
28	11	F	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	**12**
29	11	F	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	**7**
30	12	F	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	**10**
31	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	**12**
32	11	F	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	**9**
33	11	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	**14**
34	11	M	X	X	X	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	**8**
35	11	F	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	**3**
36	11	M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	**3**
37	11	F	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	**7**
38	12	M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	**11**
39	12	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	**10**
40	12	F	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	**6**

ANEXO 4: SECUENCIA INVERSA

CUENTO 2 “EL ÁRBOL DE LOS COLORES”

#	EDAD	SEXO	IMAGEN														TOTAL DE ACIERTOS
			14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
1	8	F					✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	8
2	8	M					✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
3	8	M					✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
4	8	F					✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
5	9	M					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
6	8	M					✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	6
7	8	M					✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	6
8	8	F					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
9	8	F					✓	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	6
10	9	F					✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
11	8	F					✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	8
12	9	F					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	8
13	9	F					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
14	9	F					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
15	9	M					✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	6
16	9	M					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
17	10	F					✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	6
18	10	M					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
19	10	F					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
20	10	M					✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	5

ANEXO 4: SECUENCIA INVERSA

CUENTO 2 “EL ÁRBOL DE LOS COLORES”

#	EDAD	SEXO	IMAGEN														TOTAL DE ACIERTOS
			14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
21	10	M					✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	7
22	10	M					✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	7
23	10	M					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
24	11	M					✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
25	11	M					✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
26	11	F					✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	8
27	11	F					✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
28	11	F					✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	8
29	11	F					✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	6
30	12	F					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
31	11	M					✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	8
32	11	F					✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	8
33	11	M					✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
34	11	M					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
35	11	F					✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	8
36	11	M					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
37	11	F					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
38	12	M					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
39	12	F					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
40	12	F					✓	✓	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	6

ANEXO 5: FORMATO DE REGISTRO

COMPONENTES DE LA GRAMÁTICA DE STEIN Y GLENN

#	E D A D	SEXO	Introducción		Episodio		Suceso Inicial		Respuesta Interna		Plan Interno		Ejecución		Consecuencia Directa		Reacción	
CUENTOS			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	8	F																
2	8	M																
3	8	M																
4	8	F																
5	9	M																
6	8	M																
7	8	M																
8	8	F																
9	8	F																
10	9	F																
11	8	F																
12	9	F																
13	9	F																
14	9	F																
15	9	M																
16	9	M																
17	10	F																
18	10	M																
19	10	F																
20	10	M																

ANEXO 5: FORMATO DE REGISTRO

COMPONENTES DE LA GRAMÁTICA DE STEIN Y GLENN

#	E D A D	SEXO	Introducción		Episodio		Suceso Inicial		Respuesta Interna		Plan Interno		Ejecución		Consecuencia Directa		Reacción	
CUENTOS			1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
21	10	M																
22	10	M																
23	10	M																
24	11	M																
25	11	M																
26	11	F																
27	11	F																
28	11	F																
29	11	F																
30	12	F																
31	11	M																
32	11	F																
33	11	M																
34	11	M																
35	11	F																
36	11	M																
37	11	F																
38	12	M																
39	12	F																
40	12	F																

ANEXO 6: COMPONENTES DE LA GRAMÁTICA DE LOS CUENTOS

CUENTO 1: "*LAS DIEZ PALABRAS"*

INTRODUCCIÓN: Un viejo iba andando por un camino cuando se le apareció el Diablo y le preguntó: - ¿Sabes decirme las diez palabras importantes?

SUCESO INICIAL: El viejo le contestó que no las sabía y entonces el Diablo le dijo: - Pues has de saber que muy pronto has de morir y si antes de las doce de la noche no las sabes, te iré a buscar, estés donde estés, y te llevaré conmigo.

EPISODIO: El pobre viejo siguió su camino muy afligido y preocupado, cuando le salió al encuentro otro viejecito, que al verle tan triste le pregunto.- ¿Qué te pasa?

Y el viejo no hacía más que suspirar. Y el viejecito que le había salido al encuentro era San José. Y San José le dijo: - Vente conmigo para que cenemos juntos y me digas lo que te ocurre.

EJECUCIÓN: Pues estoy tan triste – le dijo – porque se me ha aparecido el Diablo y me ha dicho que si a las doce de la noche no le digo las diez palabras más importantes me llevará y yo no las sé.

RESPUESTA INTERNA: A lo que San José le dijo: - Pues no te apures, que yo te salvaré si vienes conmigo. Y se fueron juntos, y cenaron, y después se acostaron juntos en un pajar. Entonces San José le dijo: - Tú te puedes dormir tranquilo y aunque te llamen no respondas.

PLAN INTERNO: A las doce en punto llegó el Diablo al pajar y preguntó: - ¿Sabes ya las diez palabras? Y San José contestó: - Sí - Pues dilas – dijo el Diablo. Y San José empezó a decirlas: - Uno, la torre. - Dos, el cisne. - Tres, el corazón. - Cuatro, la silla.- Cinco, la mano. - Seis, el dominó. - Siete, el bastón. - Ocho, la araña. - Nueve, la pipa. - Diez, la boleta.

CONSECUENCIA DIRECTA: Diez te he dicho y once aguarda. Revienta ladrón, que San José te lo ordena.

REACCIÓN: Y el Diablo desapareció, y el pobre viejo se salvó y este cuento se acabó.

ANEXO 6: COMPONENTES DE LA GRAMÁTICA DE LOS CUENTOS

CUENTO 2: "*EL ÁRBOL DE LOS COLORES*"

INTRODUCCIÓN: Había una vez un árbol que en sus ramas tenía las hojas con todos los colores: rojas, azules, blancas, amarillas, verdes, rosas y negras.

SUCESO INICIAL: Un día, acertó a pasar por allí una pareja de pajaritos en busca de un árbol tan colorista. Tanto les gustó el árbol de los colores que se quedaron a vivir en él. - "Aquí pondremos nuestro nido".

EPISODIO: El árbol de los colores estaba encantado con sus nuevos amigos y, cuando soplaba el viento, movía sus hojas multicolores con muchísima alegría. Los pajarillos se dedicaron a traer pequeñas ramitas y juncos para construir su nido. Cuando lo tenían perfectamente forjado, la pajarita puso tres huevos pequeñísimos que los depositó en el fondo del nido.

EJECUCIÓN: Entonces, ocurrió algo que ocurre todos los años, el árbol de los colores se puso muy triste y en lugar de llorar lágrimas como los niños lloraba y dejaba caer cientos de hojas de colores. ¿Sabes por qué lloraba él árbol? Pues lloraba porque llegó el otoño y con él a la mayoría de los árboles se les caen las hojas. Él estaba muy orgulloso de sus preciosas hojas de colores y cuando más triste estaba, más hojas de colores se caían al suelo.

PLAN INTERNO: Entonces en el árbol ocurrió algo que le puso muy contento y dejó de llorar. En el nido nacieron tres pajarillos que tenían mucho frío como todos los recién nacidos. El árbol de los colores los vio tan desvalidos que les prestó las pocas hojas de colores que todavía le quedaban en sus ramas para arroparlos.

RESPUESTA INTERNA: El árbol se quedó sin sus últimas hojas de colores, pero ya no estaba triste porque todos los colores del arco iris se pasaron de una forma mágica de las hojas a las plumas de los pajaritos bebés, los cuales muy pronto aprendieron a volar y a crecer muy rápido.

CONSECUENCIA DIRECTA: Así, el árbol pudo pasar muy contento todo el invierno, cuando se acordaba de sus hojas de colores, miraba como volaban los pajarillos y con eso se consolaba, ya que seguía viendo todos los colores de sus hojas en las plumas de sus nuevos amigos.

REACCIÓN: Y entonces llegó la primavera y otra vez el árbol, bueno pero ese es otro cuento de diferente color que algún día escribiré.

Y colorín, colorado……. Fin de este cuento animado.

ANEXO 7: ANÁLISIS DE DATOS

#	EDAD	SEXO	COMPRENSIÓN		PRODUCCIÓN							
			DIRECTA	INVERSA	Introducción	Episodio	Suceso Inicial	Respuesta Interna	Plan Interno	Ejecución	Consecuencia Directa	Reacción
1	8	F										
2	8	M										
3	8	M										
4	8	F										
5	9	M										
6	8	M										
7	8	M										
8	8	F										
9	8	F										
10	9	F										
11	8	F										
12	9	F										
13	9	F										
14	9	F										
15	9	M										
16	9	M										
17	10	F										
18	10	M										
19	10	F										
20	10	M										

ANEXO 7: ANÁLISIS DE DATOS

#	EDAD	SEXO	COMPRENSIÓN		PRODUCCIÓN							
			DIRECTA	INVERSA	Introducción	Episodio	Suceso Inicial	Respuesta Interna	Plan Interno	Ejecución	Consecuencia Directa	Reacción
21	10	M										
22	10	M										
23	10	M										
24	11	M										
25	11	M										
26	11	F										
27	11	F										
28	11	F										
29	11	F										
30	12	F										
31	11	M										
32	11	F										
33	11	M										
34	11	M										
35	11	F										
36	11	M										
37	11	F										
38	12	M										
39	12	F										
40	12	F										

ANEXO 8: DESVIACIÓN ESTÁNDAR

Respuestas Correctas

No. De Datos	CUENTO 1 SECUENCIA DIRECTA				CUENTO 1 SECUENCIA INVERSA			
	X_i		$X_i - \overline{X}$	$(X_i - \overline{X})^2$	X_i		$X_i - \overline{X}$	$(X_i - \overline{X})^2$
1	7	-	0.58	0.3306	9		1.40	1.9600
2	1	-	6.58	43.2306	1	-	6.60	43.5600
3	0	-	7.58	57.3806	2	-	5.60	31.3600
4	7	-	0.58	0.3306	2	-	5.60	31.3600
5	5	-	2.58	6.6306	8		0.40	0.1600
6	0	-	7.58	57.3806	2	-	5.60	31.3600
7	7	-	0.58	0.3306	7	-	0.60	0.3600
8	7	-	0.58	0.3306	5	-	2.60	6.7600
9	0	-	7.58	57.3806	0	-	7.60	57.7600
10	4	-	3.58	12.7806	8		0.40	0.1600
11	3	-	4.58	20.9306	12		4.40	19.3600
12	3	-	4.58	20.9306	7	-	0.60	0.3600
13	9		1.43	2.0306	9		1.40	1.9600
14	10		2.43	5.8806	10		2.40	5.7600
15	5	-	2.58	6.6306	7	-	0.60	0.3600
16	8		0.43	0.1806	10		2.40	5.7600
17	2	-	5.58	31.0806	5	-	2.60	6.7600
18	3	-	4.58	20.9306	8		0.40	0.1600
19	6	-	1.58	2.4806	8		0.40	0.1600
20	7	-	0.58	0.3306	9		1.40	1.9600
21	14		6.43	41.2806	8		0.40	0.1600
22	10		2.43	5.8806	11		3.40	11.5600
23	14		6.43	41.2806	10		2.40	5.7600
24	9		1.43	2.0306	9		1.40	1.9600
25	9		1.43	2.0306	6	-	1.60	2.5600
26	14		6.43	41.2806	11		3.40	11.5600
27	8		0.43	0.1806	8		0.40	0.1600
28	12		4.43	19.5806	12		4.40	19.3600
29	11		3.43	11.7306	7	-	0.60	0.3600
30	11		3.43	11.7306	10		2.40	5.7600
31	14		6.43	41.2806	12		4.40	19.3600
32	9		1.43	2.0306	9		1.40	1.9600
33	12		4.43	19.5806	14		6.40	40.9600
34	10		2.43	5.8806	8		0.40	0.1600
35	8		0.43	0.1806	3	-	4.60	21.1600
36	1	-	6.58	43.2306	3	-	4.60	21.1600
37	10		2.43	5.8806	7	-	0.60	0.3600
38	12		4.43	19.5806	11		3.40	11.5600
39	12		4.43	19.5806	10		2.40	5.7600
40	9		1.43	2.0306	6	-	1.60	2.5600
Totales	303.00	-	0.00	683.78	304.00	-	0.00	431.60

La Media X =	$\frac{\sum Xi}{N \text{ datos}}$	**7.58**	**7.60**
La Varianza s² =	$\frac{\sum_{i=1}^{n} (X_i - \overline{X})^2}{n-1}$	**17.53**	**11.07**
Desv. Estándar			
$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{}$	$\frac{\sum_{i=1}^{n} (X_i - \overline{X})^2}{n-1}$	**4.19**	**3.33**

ANEXO 8: DESVIACIÓN ESTÁNDAR

Respuestas Correctas

No. De Datos	CUENTO 2 SECUENCIA DIRECTA				CUENTO 2 SECUENCIA INVERSA			
	X_i		$X_i - \overline{X}$	$(X_i - \overline{X})^2$	X_i		$X_i - \overline{X}$	$(X_i - \overline{X})^2$
1	5	-	3.05	9.3025	8	-	0.23	0.0506
2	8	-	0.05	0.0025	8	-	0.23	0.0506
3	6	-	2.05	4.2025	8	-	0.23	0.0506
4	8	-	0.05	0.0025	8	-	0.23	0.0506
5	8	-	0.05	0.0025	6	-	2.23	4.9506
6	8	-	0.05	0.0025	6	-	2.23	4.9506
7	10		1.95	3.8025	10		1.78	3.1506
8	7	-	1.05	1.1025	6	-	2.23	4.9506
9	10		1.95	3.8025	10		1.78	3.1506
10	8	-	0.05	0.0025	8	-	0.23	0.0506
11	8	-	0.05	0.0025	8	-	0.23	0.0506
12	7	-	1.05	1.1025	8	-	0.23	0.0506
13	8	-	0.05	0.0025	10		1.78	3.1506
14	10		1.95	3.8025	10		1.78	3.1506
15	2	-	6.05	36.6025	6	-	2.23	4.9506
16	10		1.95	3.8025	10		1.78	3.1506
17	7	-	1.05	1.1025	6	-	2.23	4.9506
18	8	-	0.05	0.0025	10		1.78	3.1506
19	10		1.95	3.8025	10		1.78	3.1506
20	4	-	4.05	16.4025	5	-	3.23	10.4006
21	8	-	0.05	0.0025	7	-	1.23	1.5006
22	10		1.95	3.8025	7	-	1.23	1.5006
23	8	-	0.05	0.0025	10		1.78	3.1506
24	8	-	0.05	0.0025	8	-	0.23	0.0506
25	8	-	0.05	0.0025	8	-	0.23	0.0506
26	5	-	3.05	9.3025	8	-	0.23	0.0506
27	7	-	1.05	1.1025	8	-	0.23	0.0506
28	10		1.95	3.8025	8	-	0.23	0.0506
29	8	-	0.05	0.0025	6	-	2.23	4.9506
30	6	-	2.05	4.2025	10		1.78	3.1506
31	10		1.95	3.8025	8	-	0.23	0.0506
32	10		1.95	3.8025	8	-	0.23	0.0506
33	8	-	0.05	0.0025	8	-	0.23	0.0506
34	10		1.95	3.8025	10		1.78	3.1506
35	10		1.95	3.8025	8	-	0.23	0.0506
36	10		1.95	3.8025	10		1.78	3.1506
37	8	-	0.05	0.0025	10		1.78	3.1506
38	10		1.95	3.8025	10		1.78	3.1506
39	10		1.95	3.8025	10		1.78	3.1506
40	6	-	2.05	4.2025	6	-	2.23	4.9506
Totales	322.00	-	0.00	141.90	329.00		0.00	92.98

La Media X =	$\frac{\sum Xi}{N \text{ datos}}$	**8.05**	**8.23**
La Varianza s² =	$\frac{\sum_{i=1}^{n} (X_i - \bar{X})^2}{n-1}$	**3.64**	**2.38**
Desv. Estándar			
$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{}$	$\frac{\sum_{i=1}^{n} (X_i - \bar{X})^2}{n-1}$	**1.91**	**1.54**