



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
Departamento de Psicología y Antropología

TESIS DOCTORAL

**“LA INFLUENCIA DE LAS
COMPETENCIAS VERBALES EN EL
FRACASO ACADÉMICO EN
ALUMNOS DE PRIMERO DE ESO.
CREACIÓN Y APLICACIÓN DE UN
PROGRAMA PREVENTIVO DE
COMPETENCIAS VERBALES EN
ALUMNOS DE CUARTO DE
PRIMARIA”**

Doctorando: D. Carlos Robles Bonifacio

Directores: Dr. D. Florencio Vicente Castro.
Dr. D. Víctor Santiuste Bermejo.

Badajoz 2013



TESIS DE DOCTORADO

“LA INFLUENCIA DE LAS COMPETENCIAS VERBALES EN EL FRACASO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE PRIMERO DE ESO. CREACIÓN Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PREVENTIVO DE COMPETENCIAS VERBALES EN ALUMNOS DE CUARTO DE PRIMARIA”

Trabajo de investigación presentado por D. Carlos Robles Bonifacio dirigido por los doctores D. Florencio Vicente Castro, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura, y por el Dr. D. Víctor Santiuste Bermejo, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Visto Bueno para su defensa.
El Director del trabajo

Fdo.

Dr. D. Florencio Vicente Castro.
Dr. D. Víctor Santiuste Bermejo.



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
Departamento de Psicología y Antropología
BADAJOS

EL Dr. D. Florencio Vicente Castro y el Dr. D.
V́ctor Santiuste Bermejo Catedráticos de
Psicología Evolutiva y de la Educación

CERTIFICAMOS:

Que el presente trabajo de investigación titulado **“LA INFLUENCIA DE LAS COMPETENCIAS VERBALES EN EL FRACASO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE PRIMERO DE ESO. CREACIÓN Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PREVENTIVO DE COMPETENCIAS VERBALES EN ALUMNOS DE CUARTO DE PRIMARIA”** constituye el trabajo de investigación, original e inédito que presenta D. Carlos Robles Bonifacio para optar a la consecución del Grado de Doctor.

Para que conste
Badajoz Abril 2013

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero y profundo agradecimiento al Dr. Florencio Vicente Castro y al Dr. Víctor Santiuste Bermejo, directores de tesis, por todos los encuentros que tuvieron como base el sacar adelante esta investigación. Gracias a su paciencia, a su exigencia y a saber pasar por alto mis muchas limitaciones.

De un modo especial a mis padres, alumnos y antiguos alumnos, y a todos mis compañeros que no se cansan de mis ocurrencias.

Y por último dedicar a Raquel, mi mujer, este trabajo como fruto de esperanzas compartidas; a la que hizo de mis ilusiones sus ilusiones.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1

I

I. – CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL LENGUAJE.

I. 1. – El estudio del lenguaje.	4
I. 2. – Principales enfoques explicativos del lenguaje.	10
I. 3. – Concepción del lenguaje.	13
I. 4. – Modelos teóricos de la adquisición del lenguaje.	17
I.4.1. - Skinner.	
I.4.2. - Piaget.	
I.4.3. - Vigotsky.	
I.4.4. - Chomsky.	
I.4.5. - Nuevas concepciones	
I. 5. – La naturaleza del lenguaje.	24
I. 6. – Componentes del lenguaje.	26
I. 7. – El lenguaje y los procesos cognitivos.	30

II

II. 1. – FRACASO ESCOLAR Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. 32

II. 2. - ESTRUCTURA CURRÍCULUM OFICIAL PRIMER CURSO ESO Y CUARTO DE PRIMARIA.

- II. 2. 1. – Los principios didácticos. 36
- II. 2. 2. – La evaluación en Educación Secundaria y Primaria. 37
- II. 2. 3. – Contenidos del currículo en lengua castellana y literatura (ESO) 38
- II. 2. 4. – Contenidos del currículo en lengua castellana y literatura (Educación Primaria) 43

II. 3. - PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA. 48

II. 4. - COMPRENSIÓN LECTORA.

- II. 4. 1. – Proceso de comprensión 50
- II. 4. 2. – Estrategias implicadas en la comprensión 55
- II. 4. 3. – Modelos en la comprensión lectora. 58

III

III. 1. - ESTRUCTURA DE LA INTELIGENCIA. LA INFLUENCIA DE LOS ASPECTOS VERBALES Y NO VERBALES. 60

III. 2. - ESTRUCTURA DEL IGF RENOVADO. 65

IV

IV

IV. 1 - DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN COMPETENCIAS VERBALES PARA ALUMNOS DE CUARTO DE PRIMARIA.

IV. 1. 1. – Introducción al programa.	68
IV. 1. 2. – Un programa globalizador.	70
- Ámbito familiar.	
- Ámbito escolar.	
- Relaciones entre familia y escuela.	
IV. 1. 3. – Contenido teórico del programa <i>mejora de las destrezas lectoras</i> . Funciones y Tareas.	74
- Función comunicativa mediante escritos.	
- Función comunicativa oralmente.	
- Función creativa de textos orales y escritos.	
- Captación de la realidad. Adquisición de conocimientos.	
- Captación de la realidad. Otros modos de representación.	

V

V. 1. - DISEÑO DE INVESTIGACIÓN I. La influencia de las competencias verbales en el fracaso académico.

V. 1. 1. – Estado de la cuestión.	81
V. 1. 2. – El alumnado de primer ciclo de la ESO	86
- La pubertad.	
- Desarrollo cognitivo.	
- Desarrollo de la identidad del yo.	
- Desarrollo del autoconcepto.	
- Desarrollo afectivo.	

V. 1. 3. – Justificación del proyecto de investigación.	90
V. 1. 4. – El diseño correlacional.	92
V. 1. 5. – Hipótesis.	93
V. 1. 6. – Variables.	94
V. 1. 7. – Instrumentos de medida.	96
V. 1. 8. – Descripción de la muestra.	98
V. 1. 9. – Procedimiento.	100
V. 1. 10. – Interpretación de los resultados.	101

VI

VI. 1. – DISEÑO DE INVESTIGACIÓN II. Aplicación de un Programa Preventivo de Competencias Verbales.

VI. 1. 1. – Estado de la cuestión.	114
VI. 1. 2. – El alumnado de segundo ciclo de Primaria.	118
- Desarrollo cognitivo.	
- Desarrollo social.	
- Desarrollo moral.	
- Desarrollo afectivo y motivacional.	
- Desarrollo del lenguaje y de la comunicación.	
VI.1. 3. – Justificación del proyecto de investigación.	122
VI.1. 4. – El diseño cuasiexperimental.	123
VI.1. 5. – Hipótesis.	124
VI.1. 6. – Variables.	124
VI.1. 7. – Descripción de la muestra.	126
VI.1. 8. – Instrumentos de medida.	127
VI.1. 9. – Procedimiento.	129
VI.1.10. – Contenido fungible del Programa.	129
VI.1.11. – Técnica de análisis de datos.	130
VI.1.12. – Interpretación de los resultados.	131

VII

VII. - CONCLUSIONES Y NUEVAS VIAS DE INVESTIGCIÓN.	139
---	-----

VIII

VIII. – BIBLIOGRAFÍA.	142
------------------------------	-----

IX

IX. – ANEXOS.	149
----------------------	-----

“Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos...”

Pablo Neruda

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se adscribe dentro del programa de Doctorado “Desarrollo e Intervención Psicológica” del Departamento de Psicología y Antropología, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Extremadura. Es un trabajo que tiene como finalidad la obtención del Grado de Doctor.

El diseño que a continuación pasaremos a desarrollar se inscribe en la línea de investigación del citado programa. La temática que se desarrolla toma como título “la influencia de las competencias verbales en el fracaso académico en alumnos de Primero de E.S.O. Creación y aplicación de un programa preventivo de competencias verbales en alumnos de Cuarto de Primaria”.

Esta investigación tiene como base el estudio acerca de lo que entendemos por comprensión de textos y su relación con la adquisición de nuevos conocimientos. En la actualidad son numerosos los organismos internacionales y nacionales que están reclamando una atención a la pérdida de nuestra competencia lingüística y por consiguiente una disminución en los niveles de logro escolar. A lo largo del presente estudio haremos referencia a los resultados y conclusiones del informe Pisa 2006 y de un modo más concreto a lo relacionado con las competencias lingüísticas.

La palabra, en su sentido más profundo, centrará toda nuestra atención: porque es la palabra la que nos hace diferentes; la que nos hace humanos; la que nos sitúa por encima de todas las criaturas creadas, *el hombre es el único ser vivo que tiene palabras (Aristóteles, Política)*.

La palabra no como signo arbitrario sino como vehículo de comunicación y pensamiento. Base por la que se sustenta el conocimiento y el progreso del hombre. Con la palabra somos capaces de conocer, de llegar más allá, de ver sin los ojos de la carne y de sentir sin nuestro cuerpo, de trascender y alcanzar aquello que sin la palabra no sería posible. Somos capaces de comprender por la palabra, y al mismo tiempo, es la palabra (la ausencia de ella) la que nos mutila en nuestra obligada relación con la realidad.

Vivimos en una época de empobrecimiento lingüístico; en la decadencia de la palabra. Lo visual y lo auditivo se impone sobre la palabra y se produce un divorcio con unos efectos devastadores. Podemos comprobar cómo hay una dificultad mayor por significar, por dar más contenido a lo que se ve. Es necesario realizar un esfuerzo extra para alcanzar el sentido de las realidades en las que vivimos. Este esfuerzo, la tarea que se nos requiere, es el logro de querer *comprender*.

En el acto de comprensión de una realidad el sujeto no permanece meramente pasivo. Comprendemos algo interpretándolo... la interpretación está coimplicada en el conocer y comprender humanos. Para ayudar a la interpretación a que permanezca en un camino asegurado se requiere una reflexión peculiar sobre el fin buscado (la comprensión) y sobre los pasos particulares del camino (sobre el método), es decir, se requiere una teoría del comprender y un dominio del arte de interpretar (Francisco Conesa y J.Nubiola, 1998).

Es esta *reflexión peculiar* la que nos lleva a afirmar que somos conocedores de nuestro pensamiento, y que el uso del lenguaje es la huella que certifica que somos diferentes, que somos capaces de construir, interpretar y manejar el pensamiento. Perfeccionado el lenguaje podemos afirmar que somos capaces de dominar otros campos paralelos del conocimiento.

Con toda razón, en el sistema educativo actual, se le asigna un peso específico al dominio de la competencia lingüística con independencia de la materia que se imparta; todos los docentes somos profesores de Lengua. Y, como toda competencia básica, debe impregnar transversalmente los contenidos de todas las áreas. Para producir ideas y estructurar el conocimiento necesitamos por tanto el dominio de la lectura comprensiva, sin esta competencia lingüística difícilmente podemos alcanzar los niveles óptimos que se requieren en el resto de las áreas. La lectura comprensiva no

es la única destreza necesaria pero sin ella difícilmente se podrían alcanzar los criterios de evaluación de cualquier materia.

El propósito, por tanto, de este diseño de investigación es doble. Por una parte profundizar y reflexionar sobre la vinculación existente entre la competencia lingüística (centrado en la comprensión de textos) y la adquisición de nuevos conocimientos. Facilitar estos nuevos conocimientos son los que determinan que haya un aprendizaje más activo por parte del alumno y por tanto un mayor logro en las puntuaciones académicas. Y, en segundo lugar, la creación y puesta en marcha de un programa preventivo para desarrollar y mejorar las competencias verbales.

Nuestro interés se centra en el estudio de la influencia de las competencias verbales en el fracaso académico en los alumnos de Primero de la E.S.O por varias razones, las más apremiantes son el aumento del fracaso académico a estas edades y el interés nada reciente por parte de la comunidad escolar en fortalecer y alcanzar un mayor logro de las competencias verbales en esta etapa de transición. Del mismo modo, a la hora de plantearnos la creación y aplicación de un programa preventivo de competencias verbales que mejoraran las puntuaciones académicas, creímos acertado aplicar el programa en Cuarto de Primaria porque es a estas edades cuando los alumnos han adquirido destrezas básicas y empiezan a leer material más complejo con mayor grado de independencia.

I.- CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL LENGUAJE.

I.1.-EL ESTUDIO DEL LENGUAJE.

El estudio del lenguaje se puede abordar desde numerosos puntos de vista, pero si queremos tomar un referente y considerar el lenguaje como una capacidad cognitiva o intelectual tomaremos como origen las obras de Descartes (1596-1650).

Hasta Descartes, la concepción del lenguaje más influyente era la de Aristóteles. Para Aristóteles el lenguaje es la voz articulada vinculada a un significado. Las palabras son símbolos, pero el significado del símbolo se origina en la imaginación no en el pensamiento. Lo distintivo del lenguaje humano frente a la voz de los animales es que la voz del hombre es articulada, pues también los animales pueden asociar la voz que producen a un significado. El lenguaje, en suma, no está asociado al pensamiento. El pensamiento es una parte del alma, pero ésta no es una sustancia independiente, pues, como las pasiones, está ligada a un cuerpo, con la cual forma una sustancia única.

San Agustín, en el siglo IV, es considerado como el primer semiólogo de la historia. En su obra "De la Dialéctica" (capítulo V), concreta: "... la palabra es el signo de una cosa, pudiendo ser comprendida por el oyente cuando es pronunciada por el locutor".

Descartes, sin embargo, destacó (Discurso del método, Tratado del hombre) la idea de que el hombre, como cuerpo-máquina, sólo se distingue del animal por el pensamiento. Los animales, afirma Descartes en el Discurso del Método, no piensan y por ello no declaran su pensamiento con el lenguaje. Los animales son, en su consideración, autómatas incapaces de estados de conciencia y de pensamiento. Sólo responden mecánicamente a los estímulos o a la disposición de sus partes.

Dos son los hitos que marcarán una concepción revolucionaria, en donde Descartes establece la absoluta prioridad del pensamiento independiente del cuerpo, de la sociedad y del universo. Y por otro, establece que el lenguaje sólo declara el pensamiento.

En cuanto a las respuestas mecánicas son las que posteriormente originaron y dieron inicio a lo que en la psicología del ruso Pavlov (1849-1936) se ha denominado reflejo, y más tarde se enunciaría en el sistema psicológico del condicionamiento (Skinner, 1904-90).

Pero, antes de abordar los avances de las nuevas concepciones del siglo XX, parece necesario recoger las aportaciones que se dieron en siglos anteriores. Aportaciones que nos han predispuesto a lo que hoy conocemos. Veremos también las curiosidades de algunas ideas que sufrieron modificaciones pero cuyas raíces vienen de antiguo.

En la Edad Media la contribución a los estudios lingüísticos fue escasa. Se elaboraron obras enciclopédicas, como la elaborada por San Isidoro de Sevilla en los siglos VI y VII.

En el Renacimiento junto a la recuperación del clasicismo, se valoran las lenguas nacionales, por lo que se hace una sistematización gramatical de éstas. Es en este momento donde la invención de la imprenta modificará el curso de la ciencia y su estudio. En el área de la lingüística, surgen en los inicios de la Edad Moderna nuevas gramáticas (del francés, del inglés, del alemán, etc). Se aprecia un interés sin precedentes por diversas lenguas europeas y no europeas.

En el siglo XVII aparece la Gramática General y Razonada de Port Royal (escuela de lógicos y filósofos que se ocupan del lenguaje, al no haber surgido la lingüística como ciencia independiente). Sienta las bases para el surgimiento de la Gramática Generativa y Transformacional de Noam Chomsky en la segunda mitad del siglo XX. La gramática de Port Royal constituye para la época una teoría general del lenguaje, a la vez que filosófica y sociolingüística. Se anticipó a la concepción chomskiana de estructura profunda y estructura superficial.

Desde finales del siglo XVIII el lenguaje y la diversidad de las lenguas atrajeron la atención de un número de especialistas cada vez mayor. Este enfoque fue conocido primero como "Filología" centrándose en el estudio del desarrollo histórico del lenguaje, pero en nuestro siglo su campo se ha ampliado notablemente como estudio multidisciplinar del lenguaje conforme ha ido creciendo el conocimiento de la diversidad y complejidad de los fenómenos lingüísticos (D. Crystal, 1994).

En la actualidad suele emplearse el término "Lingüística" como rótulo genérico de esta tradición de estudio científico del lenguaje, en la que concurren muchas perspectivas y enfoques distintos. Su núcleo está formado por la fonología, la morfología y la sintaxis, al que se añaden la semántica y la pragmática, junto con aquellas otras áreas que –como su nombre indican– son el resultado de su confluencia con otros saberes: la psicolingüística o psicología del lenguaje, la lingüística computacional, la etnolingüística y la sociolingüística. (Francisco Conessa, 1999).

Pero antes de la emancipación de la lingüística como ciencia independiente, fruto de los estudios de la lingüística histórico-comparativa, nos debemos plantear las relaciones entre pensamiento y lenguaje, planteamientos que han sido objeto de polémica a lo largo de todo el siglo XX. ¿Hasta qué punto estamos vinculados a un lenguaje?, ¿es posible que exista un pensamiento sin lenguaje? J. Vicente Arregui sostiene que son tres las tesis más definidas: el lenguaje como traducción del pensamiento, como determinante del pensamiento y como vehículo del pensamiento. (J. Vicente Arregui, 1992).

El *lenguaje como traducción del pensamiento* viene a sostener que el lenguaje no es más que el signo del pensamiento. El lenguaje sería un código para la traducción del pensamiento. El pensamiento se formaría al margen del lenguaje y en la intimidad de la persona y, después, en un segundo momento, sería expresado mediante un código lingüístico. Como no es posible la comunicación directa de pensamientos, se necesita el lenguaje como medio de expresión. Esta manera de concebir la relación entre pensamiento y lenguaje viene a sostener que una persona al hablar expresa sus vivencias mentales codificándolas o traduciéndolas a un mensaje lingüístico que, a su vez, es descodificado por la persona que lo escucha.

El *lenguaje como determinante del pensamiento* expone la total dependencia del pensamiento respecto del lenguaje. El lenguaje configura completamente el pensamiento. Esta es la hipótesis sostenida por Sapir-Whorf y denominada "relativismo lingüístico". Edward Sapir (1884-1935), que estudió las variaciones del lenguaje en relación con la cultura, destacó la relación entre la estructura de una lengua y el tipo de cultura a la que pertenece. En concreto, observó que la percepción de las diferencias fonéticas están ligadas con la estructura lingüística que posee el hablante. La estructura lingüística tiene un efecto sobre el modo en que percibimos la realidad. Sapir advirtió que el lenguaje de una comunidad es el organizador de su experiencia y configura su "mundo" y su "realidad social". Estas intuiciones de Sapir fueron recogidas por su discípulo Benjamín L. Whorf (1897-1941), quien sostuvo que la *mentalidad y conducta de una comunidad está determinada por la lengua que habla*.

Y, por último, la tesis del *lenguaje como vehículo del pensamiento*. Ésta sostiene que el lenguaje es un instrumento de comunicación, pero antes y más radicalmente que el lenguaje es, en expresión de Wittgenstein, vehículo de pensamiento (L. Wittgenstein, 1953). El lenguaje no es solo un medio de comunicación, no es un código ni un catálogo de la realidad. El lenguaje no es una mera traducción del pensamiento. La relación entre pensamiento y lenguaje no es extrínseca sino intrínseca. El lenguaje es el vehículo del pensamiento porque *lo contiene y lo expresa de modo que propiamente no hay distancia entre el pensamiento y lenguaje*.

Una vez enumeradas las tesis en donde pensamiento y lenguaje combinan de alguna manera, éstas han de enmarcarse paradigmáticamente en dos alternativas vigentes desde los años 50; el Empirismo sustentado por B.F. Skinner y el Racionalismo, alternativa sustentada por los críticos del conductismo cuyo máximo representante es Noam Chomsky.

Los partidarios del empirismo sostienen que el lenguaje dígito humano ha surgido como evolución del lenguaje icónico. El lenguaje surgiría de las imitaciones que las personas llevan a cabo de los sonidos del ambiente. Para Skinner (Verbal Behavior, 1957), el aprendizaje del lenguaje se produciría a partir de mecanismos de condicionamiento.

El lingüista danés Otto Jespersen (1860-1943) clasificó estas teorías en cuatro grupos a los que añadió el suyo propio (Jespersen, 1894). Para unos el lenguaje surge por imitación de las llamadas de los animales. Para otros, surgió de los sonidos instintivos provocados por el dolor, la ira y otras emociones del ser humano. Una tercera variante supone que el lenguaje surgió porque las personas reaccionaban a los estímulos del mundo a su alrededor y producían espontáneamente sonidos que, en alguna manera, reflejaban el ambiente o estaban en armonía con él. Según otra versión, el lenguaje surgió porque las personas emitían gruñidos, comunales y rítmicos, debido al esfuerzo físico cuando trabajaban juntas. Finalmente, se ha sostenido también que el lenguaje surgiría del lado romántico de la vida: sonidos asociados al amor, al juego, los sentimientos poéticos... Cada una de estas teorías sustenta su aprendizaje a través del condicionamiento operante. Esta evolución es la que nos llevaría a justificar que el niño aprende los fonemas del lenguaje a través de un proceso de diferenciación, mediante el uso de fonemas reforzados (Jakobson, 1973). En este mismo sentido son de aplicación las tesis del aprendizaje observacional (Millar y Dollar, 1941), que sostiene que los principios del modelamiento y la imitación producen el aprendizaje del lenguaje. A este respecto Sapir objetó que si el lenguaje surgiera por evolución, debería haber unos lenguajes más evolucionados que otros, y que por tanto, debería poder establecerse una jerarquía de lenguajes según fuesen más primitivos o más evolucionados (E. Sapir, 1954).

Y, en cuanto a los partidarios del Racionalismo, contrarios al conductismo y cuyo máximo representante es Noam Chomsky, avalan la presencia de unos universales del lenguaje innatos (Chomsky, 1972). Poseemos internalizados de modo inconsciente los esquemas mediante los cuales se realiza la competencia lingüística.

Es menester, también, resaltar la influencia de los avances tecnológicos computacionales de los años 70 y 80, de cuyas fuentes beberán los nuevos sistemas de aprendizaje y adquisición del lenguaje; y la profundización en la década de los 90 en los estudios que intentan dar una salida al dilema herencia-ambiente.

En 1995, S. Pinker director del Centro de Ciencias Cognitivas del MIT publica una extraordinaria obra que continúa y profundiza estas tesis: *El lenguaje como instinto*. En esta obra se teoriza acerca de que el lenguaje es una adaptación en la evolución biológica. Aunque algunas ideas claves proceden

de las teorías chomskyanas (hay un sistema neuronal innato dedicado al lenguaje; este sistema utiliza un código de combinaciones distinto o gramática para referirse al sonido y al significado; este código utiliza estructuras de datos dedicados al lenguaje y no reducibles a la percepción, articulación o concepto), hay una impronta que aproxima más su teoría a las aportaciones de G. Miller y E. Lenneberg, es decir el enfoque biológico del lenguaje.

Pinker considera el lenguaje como "la quinta esencia de los procesos cognitivos", por lo que se deduce que si es un instinto, posiblemente el resto de la cognición sea un manojito de instintos también, es decir una serie de circuitos complejos diseñados por la selección natural dedicado, cada uno, a resolver una familia particular de problemas puestos por las formas de vida adoptadas por el hombre desde hace millones de años.

Por otra parte, Salas (2003) concluye en su discurso de ingreso como miembro de la Real Academia Española que el estudio del proceso de lenguaje ha progresado mucho en el último siglo, aunque los retos son aún enormes. Los descubrimientos esenciales de Broca y de Wernicke han llevado a una mejor comprensión de los procesos lingüísticos y a un reconocimiento de los modos complejos en los cuales se interconectan con los sistemas para la percepción, el control motor, el conocimiento conceptual, y la atención.

Destacar también la influencia de los diversos desarrollos técnicos que ofrecen la esperanza de un progreso mayor en el futuro inmediato. Por ejemplo, mejoras en las imágenes anatómicas permitirán delinear las lesiones que afectan a las características específicas de la capacidad de lenguaje de un modo más preciso y consistente. Por otra parte, las medidas de la actividad cerebral en personas normales usando tomografía de emisión de positrones, imagen de resonancia magnética, y magnetoencefalografía tendrán una mayor importancia en los años próximos. En paralelo, los lingüistas y psicólogos experimentales suministrarán información más precisa y consistente en relación con los defectos funcionales mediante análisis lingüísticos más sofisticados y aplicados más sistemáticamente. Pero en particular, este siglo que acabamos de comenzar nos traerá el conocimiento de los factores genéticos implicados en el lenguaje y del papel que juegan en la adquisición de los distintos aspectos del mismo. La genética también nos traerá el conocimiento de las claves de la adquisición del lenguaje por la especie humana y de su evolución (Salas, 2003).

La asombrosa proeza del lenguaje es demasiado compleja para ser comprendida con las herramientas de una única especialidad académica o médica. Sin duda, la contribución de varias disciplinas al estudio de los procesos neuronales fundamentales pueden dar lugar a importantes avances en el futuro que nos permitan responder a las numerosas preguntas aún existentes relacionadas con el lenguaje y su genética (Salas, 2003).

I.2.-PRINCIPALES ENFOQUES EXPLICATIVOS DEL LENGUAJE.

Existen diferentes formas de entender el lenguaje. Las podemos sintetizar en cuatro principales enfoques explicativos. Los principales enfoques explicativos del lenguaje son:

- 1.- El lenguaje como sistema.
- 2.- El lenguaje concebido como conducta personal.
- 3.- El lenguaje como forma de simbolización.
- 4.- El lenguaje entendido como una conducta interpersonal.

1.- *El primer enfoque*, considera el lenguaje como sistema. Según Herriot (1977), la lingüística estudia el lenguaje como un sistema de sonidos y símbolos. Para describirlos utiliza cuatro clasificaciones: *fonéticas* o estudios de los sonidos aisladamente sin relación a su trasfondo cultural, transcribiendo la escritura de los signos fonéticos y descubriendo los rasgos constitutivos que separan los rasgos fonológicos de los que no lo son (Jakobson); *sintácticas*, que caracterizan los principios que determinan la formación de las oraciones y la gramaticabilidad de una oración; *semánticas*, que analizan el contenido del lenguaje estudiando el contexto y su influencia, el fenómeno de la ambigüedad y las reglas semánticas que determinan que elementos son aceptables en la oración; *pragmáticas*, tratan de analizar la influencia del uso del lenguaje, en relación con el contexto de comunicación en el que se desarrolla (Santiuste, V, 1996).

2.- *El segundo enfoque*, estudia el lenguaje como conducta personal. Este enfoque es característico de la psicolingüística. Estudia los recursos que emplea el sujeto para su actividad de hablar y comprender. Este estudio lo realiza básicamente haciendo inferencias desde la conducta observada hasta llegar a la función psicológica. Según Herriot se realizan seis clases de inferencias:

- Considerar el habla como dato y realizar inferencias acerca de su producción.
- Considerar otras respuestas ocasionadas por una entrada lingüística y comparar la producción con la percepción.
- Descubrir las variables independientes que afecten a las respuestas infiriendo conclusiones sobre producción y percepción (ejemplo, manipular la complejidad gramatical en las oraciones que el sujeto tiene que recordar).
- Estudiar factores paralingüísticos (gesto, entonación) respecto de la producción.
- Estudiar relaciones entre contexto situacional y verbal de los enunciados y la percepción o producción de éstos, haciendo inferencias sobre su comprensión o significado.
- Estudiar la relación entre lenguaje y otros procesos cognitivos.

3.- *Tercer enfoque*, se efectúa desde el ámbito filosófico y se puede denominar como el lenguaje como forma de simbolización. El lenguaje es una forma de simbolizar lo que hay en el universo. No es posible explicarlo sin ver las relaciones con otra forma de simbolización (Cassirer, 1929). Como hemos visto anteriormente, Sapir (1954) dice que la función primaria del lenguaje es la comunicación, pero además el lenguaje es una actualización vocal de la tendencia a ver la realidad simbólicamente. El lenguaje es un método de comunicación que da importancia a las relaciones entre la lengua, la personalidad y la sociedad. El lenguaje hace posible que el hombre maneje un infinito número de categorías de la realidad como por ejemplo las categorías de significado, oposición, generalización o jerarquía.

4.- *Cuarto enfoque*, es la consideración del lenguaje como conducta interpersonal. Es un enfoque eminentemente educativo que propugna la tesis de que el lenguaje es el principal medio de comunicación en una situación social determinada (V. Santiuste, 1996). Sin el lenguaje el sujeto estaría limitado a su entorno inmediato (Luria, 1983). En esta situación social el lenguaje puede desempeñar un papel múltiple (Williams, 1970):

- A través del lenguaje el sujeto asimila conocimientos y experiencias para regular su conducta. Gracias al lenguaje planifica y organiza su pensamiento para una adecuada acción.
- El lenguaje es un instrumento para el pensamiento. Con el lenguaje el niño es capaz de organizar sus percepciones y memoria, formular conclusiones a partir de observaciones y clasificar y entender las relaciones entre los hechos.

- El lenguaje es un medio de expresión a través del cual los niños experimentan satisfacción emocional, se desarrollan y crecen. Los psicólogos del desarrollo han descrito con bastante precisión las etapas por las que discurre este aprendizaje que comienza con un lenguaje egocéntrico y termina en un lenguaje social (L. Vygotsky, 1934); un lenguaje egocéntrico que ignora la presencia del otro y que desemboca con el crecimiento en un lenguaje social en donde el otro es necesario para la comunicación.
- El lenguaje es esencial para establecer relaciones humanas normales, como lo demuestra la existencia de una correlación positiva entre el nivel de conversación y la aceptación en el grupo. El aislamiento a que se ven abocados los sujetos afectados por dificultades de aprendizaje está basado en un uso lingüístico pobre o limitado y en el no entendimiento de las leyes de los juegos infantiles.
- El lenguaje en su adquisición y desarrollo normalizado es una función preliminar para acceder a la lectura y es necesario para todas las demás actividades escolares (rimas, juegos, poesías y literatura) así como para la adquisición y entendimiento de todas las demás materias curriculares.

I.3.- CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE.

Se podría decir que hay tantas definiciones y matizaciones al concepto lenguaje como autores han profundizado en estas teorías. La concepción del lenguaje se puede ver teñidas en función de muchas variables, pero parece razonable que ésta se pueda clasificar en función de las corrientes que han surcado nuestra historia.

Para Ferdinand de Saussure, el lenguaje es "un sistema de signos". R. Jakobson añadiría a esto la función de la comunicación.

E. Cassirer (1929), sostenía que el lenguaje además realizaba una función simbólica configuradora del pensamiento del hablante-pensante.

Para J. Carroll (1968), "El lenguaje es un sistema de signos socialmente institucionalizado". El lenguaje así entendido presenta una característica funcional y es que dispone de un número finito y discreto de rasgos distintivos.

Para J. A. Rondal (1990), "El lenguaje es un instrumento de comunicación y una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos. Conceptos e ideas por medio de signos auditivos o gráficos".

Según S. Pinker y Bloom (1990), "El lenguaje es un proceso de adaptación de la evolución biológica de la raza humana". Las investigaciones de Pinker se centran en el estudio del lenguaje como una pieza singular de la maquinaria biológica de nuestro cerebro. Esta concepción hace posible una integración vertical de la ciencia del lenguaje en donde todo fenómeno lingüístico tiene consistencia, desde los genes hasta las cadenas neurales.

Para Noam Chomsky (1957) el lenguaje es como "un conjunto infinito de oraciones que cumplen la condición de gramaticalidad". Años más tarde definirá el lenguaje como "un conjunto infinito de oraciones gramaticales construidas a partir de un número finito de símbolos". En la base encontramos una explicación neurológica del fenómeno lingüístico: la existencia de una facultad lingüística constituida por un componente biológico. Por ello es necesario efectuar una distinción entre conceptos

lingüísticos (contenidos del lenguaje), lógicos (reglas del lenguaje), psicológicos (naturaleza y existencia de la facultad del lenguaje, capacidad de pensamiento) y finalmente neurológicos (Petersen, 1988): la dotación biológica que hace posible que un ser humano pueda comprender y producir sonidos y significados (Santiuste, 1990).

Desde el campo de la lingüística, podemos definir cuatro grandes paradigmas en el estudio del lenguaje:

1. *Estructuralismo*: Ferdinand de Saussure, en su "*Cours de linguistique générale*" (Ginebra, 1911), afirma que la lengua no tiene otra función que la de comunicación. La lengua se presenta como un sistema de signos que enlazan un significante y un significado. Significante y significado se corresponden como el haz y el envés de una misma hoja de papel: si la cortamos, cortamos conjuntamente el derecho (significante) y el revés (significado). El sentido nace de la articulación del significante y del significado en la unidad del signo lingüístico. Al estudiar científicamente la lengua Saussure pone las bases para de la misma manera, estudiar todos los restantes medios de comunicación.

Esto permitirá el estudio de la significación en el marco de la vida social, psicológica, etc. Así sienta las bases para una ciencia más amplia: la semiología o teoría científica de la comunicación. La lingüística es una parte de la semiótica, que a su vez es una parte de la psicología social. El valor de cada signo viene determinado por sus relaciones con los demás signos del sistema.

2. *Empirismo estructuralista*: Bloomfield es uno de los representantes más importantes del estructuralismo estadounidense. Su obra "El lenguaje" (Language) fue publicada en 1933 como revisión de su "Introducción al estudio del lenguaje" (1914). Adopta el marco psicológico de la escuela conductista de Watson y rechaza la postulación de todo lo que no sea "directamente observable" para el análisis lingüístico. Define el lenguaje en función de las propiedades de la conducta observable de las personas. En la explicación de los fenómenos lingüísticos no se puede aceptar ningún fenómeno que no sea reductible a propiedades observables del comportamiento humano. En el estudio del lenguaje se margina el aspecto semántico. Bloomfield pone de

relieve los métodos de análisis distribucionales que, posteriormente, desarrollará Zellig Harris en su obra "Métodos de lingüística estructural".

3. *Racionalismo*: N. Chomsky, crea la corriente conocida como generativismo. Se trata de superar las limitaciones explicativas del enfoque estructuralista. Propone un desplazamiento del foco de atención que no será la lengua como sistema (la *langue* saussuriana) sino la lengua como producto de la mente del hablante. Subraya la capacidad innata (genética) para aprender y usar una lengua.

Wilhelm von Humboldt, precursor de las ideas de Chomsky, enuncia el principio: EL LENGUAJE HACE USO INFINITO DE MEDIOS FINITOS, el beneficio es que empleamos un código para traducir combinaciones de ideas a combinaciones de palabras; según Pinker, este código recibe el nombre de GRAMÁTICA GENERATIVA.

Toda propuesta de modelo lingüístico debe pues –según la escuela generativista- adecuarse al problema global del estudio de la mente humana, lo que lleva a buscar siempre el realismo mental de lo que se propone; por eso, al generativismo se le ha descrito como una escuela mentalista o racionalista. Restringe la teoría lingüística a la teoría de la gramática "competencia" (conocimiento de las reglas gramaticales), que se distingue de la "actuación" (el uso de la lengua en cada actuación concreta). Parece indicado recordar la afirmación de Chomsky: "el hombre es un animal sintáctico".

La escuela generativista y la funcionalista han configurado el panorama de la lingüística actual; de ellas y de sus mezclas arrancan prácticamente todas las corrientes de la lingüística contemporánea. Tanto el generativismo como el funcionalismo persiguen explicar la naturaleza del lenguaje y no sólo la descripción de las estructuras lingüísticas.

4. El empirismo actual: Rumelhart, McClelland y McWhinney hacen propuestas que se desarrollan en las tesis conexionistas. Éstas propugnan la construcción de sistemas sin reglas. Sus estructuras emergentes no vulneran ninguno de los principios de la computación neural.

I.4.- MODELOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE Y DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

Son variadas las corrientes que han intentado dar respuesta al cómo se aprende o se adquiere el lenguaje; éstas quedan resumidas en teorías de corte ambientalista y teorías de influencia innatista. La teoría ambientalista afirma que todo es aprendido; la innatista resalta la importancia del papel de mecanismos innatos del sujeto, maximiza aspectos cognitivos.

En los años sesenta del pasado siglo se produce una mínima convergencia y aparecen dos direcciones: los asociacionistas que aceptan los procesos cognitivos en el sujeto, y los chomskyanos que se desplazan desde la competencia lingüística a la comunicativa.

Entre los primeros autores asociacionistas podemos citar a Watson y Skinner. Las teorías innatistas y biológicas que enfatizan la actividad mental, están representadas por N. Chomsky, Jerry Fodor y Steven Pinker.

Las teorías de adquisición del lenguaje tratan en definitiva de investigar la *facultad lingüística* y el mecanismo LDA (language acquisition device) considerada como componente de la mente. La adquisición del lenguaje se considera el resultado de la interacción de los principios innatos con los datos del estímulo lingüístico y la fijación de los valores apropiados de los parámetros.

Para un mejor estudio podemos resumir y agrupar las teorías sobre el surgimiento del lenguaje en los siguientes grupos:



I.4.1.- Teoría conductista de Skinner.

En los años cincuenta Skinner planteó y extendió una visión extrema sobre la conducta humana concibiéndola como una conducta animal apenas diferente de la conducta de las ratas o palomas que se encontraban en su laboratorio.

Aunque la mayor parte del trabajo experimental responsable de los avances del análisis experimental de la conducta se ha elaborado a partir de otras especies... se ha demostrado sorprendentemente que la validez de los resultados no se limita a la especie estudiada... y que los métodos son aplicables a la conducta humana si necesidad de realizar grandes modificaciones (Skinner, 1957). Estas afirmaciones aparecen recogidas en la que él consideraba como su obra más importante, *Verbal Behavior* [Conducta Verbal].

Conducta verbal era una obra de interpretación, como Skinner la describió; una obra que sólo pretendía establecer la verosimilitud de un análisis conductista radical del lenguaje, no su verdad. Es más, afirmar que Skinner analizaba el lenguaje es un error inducido por el título de su libro. *Conducta verbal*, que él mismo definía como una conducta cuyo reforzamiento está mediado por otras personas. La definición incluye a un animal cuya conducta es controlada por un experimentador; juntos forman una "genuina comunidad verbal". La definición no hacía referencia alguna al proceso de comunicación que, según solemos suponer, tiene lugar en el habla. En cualquier caso, *Conducta verbal* trataba fundamentalmente de lo que suele considerarse como lenguaje o, mejor dicho, habla (Thomas H. Leahey, 2008).

Para Skinner el aprendizaje del lenguaje es la creación de hábitos basados en E-R (estímulos-respuesta). Para conocer el comportamiento verbal es necesario determinar las variables que lo controlan. Hay que considerar dos hechos: los estímulos contextuales para reforzar la respuesta y los refuerzos del sujeto dentro de un marco de su grupo social y limitaciones genéticas de su especie.

Mientras que el conductismo radical de Skinner continuaba la tradición watsoniana de rechazar todas las causas internas de la conducta, otros conductistas alumnos de Hull y Tolman no lo hacían.

Tras la Segunda Guerra Mundial, un tipo de causas internas, los procesos cognitivos, recibían más atención. Los psicólogos abordaban la cognición desde distintas perspectivas, incluido el conductismo "liberalizado" o informal neohulliano y una amplia variedad de teorías no relacionadas entre sí propuestas por psicólogos europeos y americanos. Pocos conductistas estaban dispuestos a dar la razón a Skinner en que los organismos estaban "vacíos" y que no era lícito postular, como había hecho Hull, mecanismos internos al organismo que conectasen los estímulos con las respuestas (Thomas H. Leahey, 2008).

Destacar también la influencia de un conductismo psicológico en donde la psicología animal plantea una serie de problemas a la hora de enfrentarla con la psicología humana. Los psicólogos conductistas nunca atendieron a uno de los argumentos más evidentes que se podían esgrimir contra sus ideas, a saber: que la gente corriente cree tener procesos mentales y conciencia. Existe una psicología popular de la mente que merece la atención de cualquier programa psicológico que se aparte de ella. Cabe preguntarse por qué, si no hay procesos mentales, como los conductistas parecen sostener, el lenguaje común es tan rico en descripciones de la mente y la conciencia. Los conductistas filosóficos abordaron el problema de reinterpretar la psicología mentalista del sentido común en términos conductistas científicamente aceptables, como parte de su programa más amplio de conectar las pretensiones acerca de lo no observable con lo observable (Thomas H. Leahey, 2008).

En definitiva, se trata de un modelo general y complicado en donde los niños no reproducen, sino que crean (todo hablante es capaz de producir y entender un número infinito de oraciones a partir de un número finito de elementos, *aspecto creativo del lenguaje*). El uso de estructuras y leyes conductistas ha sido ampliamente debatido por los psicolingüistas a partir de la polémica crítica que realizó N. Chomsky de las propuestas skinnerianas en 1959. Su descripción actual tiene, no obstante, representantes cualificados (Herriot, Premack, etc.) cuyos estudios resultan complementarios a las teorías más radicales y plausibles.

I.4.2.- Piaget.

Jean Piaget parte, al igual que Chomsky, de la existencia de un componente innato que le predispone a aprender el lenguaje. Mientras que Chomsky resalta el desarrollo lingüístico, Piaget defiende:

- *El pensamiento dirige el lenguaje* (el desarrollo cognitivo es primario, es cognición e interacción).
- *Escasa influencia del entorno* (el desarrollo es primero individual y luego social).
- Las operaciones mentales son mecanismos internos derivados del contacto con el entorno: "*asimilación y acomodación*".

Se entiende por *interaccionismo* la relación existente entre el individuo y el medio. Y entendemos por *constructivismo* como la manera en que se elaboran las estructuras del conocimiento.

Piaget rechaza el innatismo chomskiano, no existen principios sintácticos innatos, el niño posee al nacer mecanismos funcionales, no estructuras cognitivas previas. El desarrollo del lenguaje se explica mediante bases cognitivas no mediante gramática innata.

I.4.3.- Vigotsky.

Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) abre el camino de la investigación en la auténtica psicología soviética en la que destacaron Luria y Leontiev, discípulos suyos. Defiende la postura denominada "Origen y Evolución Histórico Cultural del ser Consciente". La conciencia (proceso psíquico superior) es el verdadero objeto de la psicología.

Postula el materialismo (el cerebro materia más altamente organizada) y el evolucionismo dialéctico (los actos psíquicos no funcionan con las leyes de la materia, sino que cuentan con leyes propias que permiten la libertad).

En el proceso del desarrollo histórico cultural el fenómeno más elevado es el *lenguaje, instrumento básico del pensamiento, que a su vez es el más importante agente transformador de la realidad*. Al educar el pensar surgen nuevas formas de pensamiento, por eso el adulto no piensa como el niño.

La escuela rusa defiende la interdependencia en el desarrollo, en su inicio el lenguaje camina separado del pensamiento, luego llega un momento que se hace indistinguible, importante el medio social (escuela y padres), desarrollo biológico y lo dado hereditario.

I.4.4.- Chomsky.

El ser humano está dotado de un conocimiento innato que le habilita para aprender una lengua cualquiera. Ofrece dos hechos para demostrarlo: los universales lingüísticos (similitud entre construcciones básicas) y el hecho observable de que los niños siguen las mismas pautas o el mismo proceso al adquirir una lengua determinada.

Para poder adquirir la lengua, el contacto con el medio lingüístico es necesario pero no suficiente, la habilidad para adquirir el lenguaje se basa en *propiedades específicas de la mente humana*. Es un conocimiento biológicamente determinado, el lenguaje es un sistema cognitivo, distinto e independiente con sus principios y reglas, con estrategias de aprendizaje diferentes y posee una base genética propia.

La teoría lingüística chomskiana supuso una propuesta innovadora; su planteamiento más destacado es el *desarrollo de una gramática universal (GU) de base innata*, por ello está distanciado de la teoría conductista. La gramática sería el conjunto de principios y reglas que rigen la producción lingüística.

La descripción de la adquisición de una lengua determinada, no puede explicarse por la formación de hábitos y analogías; los aspectos *creativos* del uso del lenguaje es indicio incuestionable de que la adquisición del lenguaje está guiada por un sistema conceptual *previo a cualquier experiencia*.

La gramática universal (GU) es una teoría para determinar la estructura interna de la mente humana y una aproximación al desarrollo del lenguaje; abarca un sistema de principios (aplicables a todas las lenguas) y unos parámetros (específicos de cada lengua natural).

El primer modelo de la Gramática Generativa, es el conjunto de reglas que permitían generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua. Posee dos niveles, la estructura P (profunda) y la estructura S (superficial). La estructura profunda genera la estructura superficial y entre las dos operan los procesos de transformación.

El segundo modelo se denomina modelo de principios y parámetros (P&P), más conocido con el nombre de Rección y Ligamento (RL). Este modelo se concibe como una estructura de sistemas modulares autónomos, que interactúan entre sí, y sustituye un sistema de reglas por un sistema de principios.

Posteriormente, la neurolingüística y la patología del lenguaje ofrecieron pruebas que apoyaron las hipótesis de la teoría lingüística y la base biológica del lenguaje defendida por Jakobson.

I.4.5- Nuevas concepciones.

- Década de los 90. Desde la psicolingüística se plantea la búsqueda de una nueva concepción teórica bajo un enfoque ecléctico, corrientes que apuestan por la complementariedad de las teorías hasta ahora enunciadas. Las más definidas son el *neoconstructivismo de Karmiloff-Smith* y el *MDS de Braine*.

- *Modelos de Procesamiento de Información*. La Inteligencia Artificial ha influido en la aparición de modelos como el de McLaughlin, que contemplan a los individuos como procesadores de información, limitados tanto por la atención que la tarea requiere como por su propia capacidad de procesamiento. El aprendizaje, y la lectura como tipo de procesamiento, comienza siendo un proceso controlado, en el que el individuo pone una atención máxima, pasa gradualmente a convertirse en un proceso automático, que requiere atención mínima.

- *Modelos de aprendizaje lingüístico ACT* (Adaptive Control of Thought) de Anderson, 1983. En el modelo de Anderson sobre adquisición del lenguaje la idea clave es que el conocimiento y el lenguaje se adquieren a través de la producción de reglas para llegar a objetivos.

- Los modelos de Competencia o de Rivalidad (Competence Model), de MacWhinney (MacWhinney y Anderson, 1986, en Cook, 1993), están basados en estos postulados. MacWhinney contempla al sistema de procesamiento humano como capaz de utilizar un número limitado de señales a la vez que para la construcción de significado, de manera que de las posibles señales existentes –orden de palabras, vocabulario, morfología y entonación- cada lengua ha llegado a una forma de ajustarla. Los modelos culturales almacenados en la experiencia del lector en forma de esquema van a determinar en gran medida la interpretación que éste haga de la palabra escrita.

- Los modelos centrados en las teorías pragmáticas (Leech, 1983; Levinson, 1983; Sperber y Wilson, 1995; Paltridge, 1995), recogen esencialmente una necesidad de incorporar el elemento contextual a la teoría de la comprensión lectora, lo cual exige introducir la noción de género. Cuando el hablante se enfrenta a un texto, éste lleva incorporados, aparte de elementos puramente lingüísticos, otros que responden a convenciones de tipo sociocultural, dentro de una tradición y un contexto comunicativos, de manera que la captación del significado del texto ha de pasar por el conocimiento de dichas convenciones.

I.5.- LA NATURALEZA DEL LENGUAJE.

El problema de base de la lingüística ha sido desarrollar una descripción del sistema de signos del lenguaje, especialmente en lo que se refiere a sus aspectos de exposición. El material que componen los signos lingüísticos es el sonido. Esta es la tesis recogida en la ciencia fonológica que afirma que la característica fundamental de un sistema de signos es tener un conjunto finito y discreto de rasgos distintivos (Jakobson).

En 1993 Pinker, en su obra *El instinto del lenguaje*, trata de unificar el estudio del lenguaje bajo una idea matriz: el lenguaje es una adaptación de la evolución biológica. La naturaleza del lenguaje, según esta concepción, consiste básicamente en la existencia de un sistema neurológico innato dedicado al lenguaje; este sistema utiliza un código discreto combinatorio (la gramática) para proyectar el significado al sonido. Es decir el lenguaje es un parte de la biología humana, no de la cultura. Las capacidades son, en gran parte, productos de la selección de los productos neurales en su tarea de comunicación y recepción de mensajes acerca de acciones, creencias, deseos, etc.

La comprensión y la producción (Garrett, 1982) son los dos sistemas propios o aspectos del lenguaje. Según M. F. Garrett se da una coincidencia computacional en las bases neurológicas de ambos sistemas propios de un lenguaje. Garrett termina por establecer una hipótesis de trabajo en donde considera la independencia de los dos sistemas en función de un lexicón similar en la comprensión y en la producción; en la organización de las frases, en donde se muestran diferencias y similitudes; y en la afectación de la arquitectura de los dos sistemas por unos efectos comunes.

Small (1989) establece las características fundamentales del sistema lingüístico en las siguientes:

- El lenguaje supone un canal auditorio-bucal, que tiene unas características diferenciales.
- El lenguaje es simbólico y los símbolos lingüísticos son arbitrarios.
- El lenguaje utiliza estructuras gobernadas por reglas

- El lenguaje se organiza jerárquicamente.
- El lenguaje impone una categorización, en una variedad de niveles. Las reglas del lenguaje son reglas categoriales.
- El lenguaje es productivo, es decir, es creativo (lo que significa que hay un infinito número de sentencias de cada lenguaje natural).
- El lenguaje es aprendido por los sujetos a través de la transmisión cultural.

I.6.-COMPONENTES DEL LENGUAJE.

La estructura del lenguaje se basa en la existencia de diferentes clases de unidades lingüísticas que se combinan entre sí en diferentes niveles articulatorios de complejidad creciente. Ortiz Alonso (1999) distingue los siguientes niveles:

- Rasgo: Representa el estado funcional del aparato fono articulatorio resultante de la acción de diferentes músculos de ese aparato.

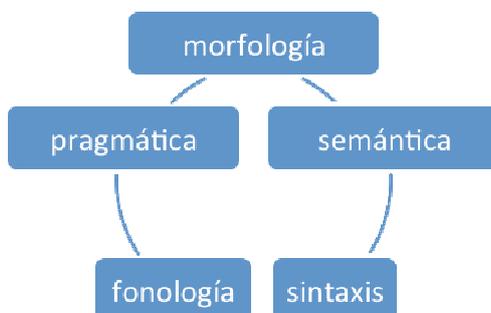
- Fonema: Es el resultado de un grupo de rasgos que pueden representarse en lenguaje hablado (fonema propiamente dicho), en lenguaje escrito (grafema) o en lenguaje no verbal (Kine). La característica fundamental de los fonemas en cada lengua viene determinada por los rasgos específicos de cada uno de ellos.

- Monema: Consiste en la unidad mínima con significado lingüístico.

- Morfema: Es la combinación de unidades con significado, es decir, de los monemas. El conjunto y combinación de los mismos da lugar a las palabras. El morfema más elemental de una palabra o familia de palabras relacionadas se denomina raíz.

- Sintagma: Es el resultado de un conjunto de morfemas ordenados con el fin de conseguir una significación lingüística. Constituyen la esencia propia y específica del lenguaje. Esta agrupación de palabras funciona como una unidad en la oración y suele tener un significado coherente.

Según Owens (1988), los componentes del lenguaje son:



- Formales: sintaxis (componente de la gramática que se encarga de organizar palabras en sintagmas y oraciones), morfología (componente de la gramática que construye palabras a partir de los morfemas que las constituyen) y fonología (componente de la gramática que determina la estructura de sonido de una lengua, incluyendo el inventario de fonemas que posee, el modo en que éstos pueden combinarse para formar secuencias correctas, los ajustes que sufre cada fonema en virtud de los que le acompañan, y las pautas de entonación, métrica y acento).

- Contenido: semánticos. (Subconjunto de reglas y de entradas léxicas relativas al significado de un morfema, una palabra, un sintagma o una oración).

- Uso: pragmática. (Definimos pragmática como el uso del lenguaje en un contexto social; incluye aspectos tales como la integración de una oración en el contexto de una conversación, la inferencia de premisas implícitas, y el señalamiento de diversos grados de formalidad o educación).

Damasio y Damasio (1992) incluye otros componentes del lenguaje como son la prosodia (contorno general de entonación con el que se pronuncia una palabra o una oración. Consta de melodía –entonación- y ritmo -accento y métrica-. Éstos pueden modificar el significado literal de las palabras, las frases y el discurso.

Una vez definidos los diferentes niveles articulatorios detallaremos los distintos componentes del lenguaje esbozados más arriba.

- Componente fonético-fonológico: La disciplina que se ocupa de los sonidos es la fonética; la que se ocupa de la forma y organización del significante es la fonología. La fonética estudia los sonidos, la fonología opera con abstracciones, es decir con fonemas (Gallardo Ruiz, Gallego Ortega, 1993). El habla es una realización física; la lengua son realizaciones abstractas de valor supraindividual. Existe un número infinitamente variado de sonidos que se realizan y perciben en el habla. Por otra parte tenemos una serie limitada de reglas que forman el sistema expresivo de una lengua. Los primeros fenómenos tienen un carácter físico y fisiológico, son la sustancia del significante; los segundos son la forma del significante.

- Componente morfosintáctico. Éste constituye el sistema de reglas y de principios que organizan las palabras en representaciones. Las palabras se agrupan primero en frases que se representan mentalmente de dos formas diferentes:

- Estructura superficial o representación externa o hablada. Es decir, la secuencia de oraciones tal y como las leemos y hablamos.
- Estructura profunda que se refiere al significado de las oraciones. Los estudios indican que los oyentes atienden y recuerdan la estructura profunda más que su manifestación superficial (Slobin, 1996; Freidin, 1973; Chomsky, 1970; Santiuste, V, 1996).

La tarea del oyente por lo que respecta al proceso de comprensión, es reconstruir las estructuras profundas a partir de datos y claves que se encuentran en la estructura superficial. El proceso de este análisis es el siguiente:

- a) Análisis de las oraciones que hay en un período determinado.
- b) Determinación de la frase nominal.
- c) Análisis de factores determinantes de la cuestiones sintácticas que presenta la oración (activa, pasiva, reflexiva, pronominal, etc.).
- d) Análisis del significado (semántica)
- e) Análisis pragmático y contextual.

- **Componente semántico.** Comprende la significación del conjunto de palabras de una lengua. Dentro de este componente semántico podemos considerar el léxico como el conjunto de palabras de dicha lengua.

El papel que desarrolla la semántica en la teoría del procesamiento ha sufrido cambios sustanciales en consonancia con las sucesivas modificaciones de la teoría de la gramática generativa, desde las más tempranas de Lakoff, 1966 y McCawley (1968) hasta las teorías de procesamiento de Forster (1980), Pinker (1984) y las teorías empiricistas de McClelland y Rumelhart (1989).

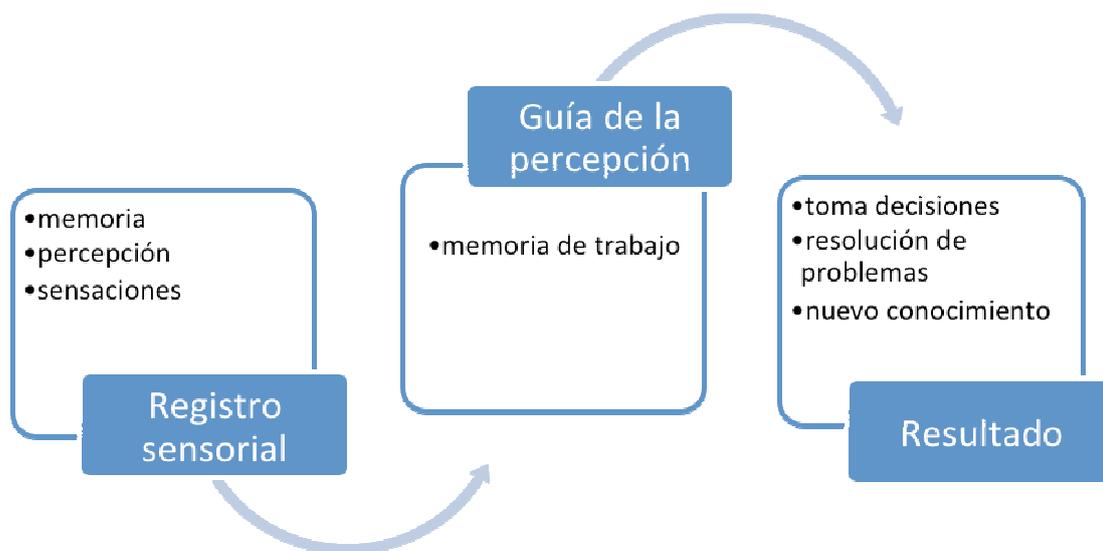
- **Componente pragmático.** La pragmática se ocupa del estudio de las funciones del lenguaje, del para qué nos sirve hablar. Este uso social del lenguaje ha sido estudiado principalmente en la interacción social.

Una de las funciones principales del lenguaje es permitir un intercambio de información a través de un determinado sistema de comunicación y favorecer el acceso a la información y a la cultura. El lenguaje está implicado no solo en el pensamiento del ser humano, sino también en sus comportamientos formación de su mundo interior, autonomía individual, relaciones, etc.

I.7.- EL LENGUAJE Y LOS PROCESOS COGNITIVOS.

Todos Los procesos cognitivos son invisibles: ni la lectura, la solución de problemas o las tareas de escritura pueden ser observadas directamente. Sólo podemos observar los resultados de esos procesos o sea los cambios producidos en la conducta del sujeto a partir de los cuales obtener inferencias sobre esos procesos (V. Santiuste, 1996).

El modelo más usual de procesamiento cognitivo se debe a D. Broadbent. Considera este modelo la existencia de un registro sensorial que recoge las diferentes sensaciones, la percepción y la memoria. La memoria de trabajo se constituye en guía de la percepción y es la parte del proceso en la que se toman decisiones, se resuelven problemas y se crea el nuevo conocimiento.



Los dos factores fundamentales que constituyen los procesos cognitivos son el conocimiento y la metacognición. Todos los procesos cognitivos son influidos directamente por el conocimiento. El conocimiento influye en: la capacidad para pensar, la capacidad para resolver problemas y la capacidad para explicar dichos problemas. Ausubel (1960) introduce el término *significación* y completa el valor del conocimiento: la nueva información es significativa cuando puede ser relacionada con lo que ya se conoce. Respecto a la metacognición, considerando este concepto según la tesis de Ambruster y Brown (1984), como pensamiento acerca del pensamiento, es un proceso que ocurre en la memoria de trabajo.

La adquisición de conocimiento se da cuando el conocimiento nuevo estimula la activación de un conocimiento previo pertinente, lo que lleva a que el nuevo conocimiento se almacene con el conocimiento previo relevante. La recuperación del conocimiento se da cuando una clave de recuperación activa un área específica, y la activación se va propagando a áreas relacionadas hasta que la información que se desea recuperar es activada (Gagné, 1985). Del mismo modo introduce en estos procesos conceptos relevantes para la comprensión de los procesos cognitivos que estamos estudiando como son la elaboración y la organización del conocimiento. Entendiendo como *elaboración* el proceso mediante el cual se añade conocimiento relacionado al conocimiento nuevo; y la *organización* como el proceso mediante el cual se ordena el conocimiento en subconjuntos y se indica la relación entre ellos.

En resumen, el conocimiento humano (Fodor, 1981), es un hecho muy complejo y que ha de ser analizado desde su perspectiva más básica. Desde este punto de vista la pregunta por el conocimiento humano ha de ser contestada teniendo en cuenta el significado de algo, aunque haya casos de conocimiento no adecuadamente fundamentado. Hay un tipo de conocimiento que tiene una fundamentación externa y otros tipos, entre ellos el lenguaje, cuya fundamentación es interna. Básicamente la referencia que hace Fodor es al lenguaje formalizado o sistema de reglas que componen la gramática del lenguaje.

Y, por último, es preciso tener muy presente que los grandes avances que se están produciendo en los estudios neurológicos nos aportan una justificación más completa de los procesos citados más arriba. Técnicas de imagen cerebral tales como la tomografía de emisión de positrones, la estimulación eléctrica cortical, la cuantificación de las señales de EEG, la magnetoencefalografía y la resonancia magnética funcional avalan que la conexión entre las diversas disciplinas aporta una visión más completa de los temas que estamos tratando.

II

II.1.- FRACASO ESCOLAR Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.

Se nos presenta ahora una tarea compleja en donde delimitar el concepto de fracaso escolar nos obliga a tomar parte del término normalidad. Qué es lo que se espera de cada uno de nosotros, cuáles son los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conducta que se deben adquirir mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar, para llegar a ser un miembro útil y capaz.

El currículum educativo familiar es un currículum implícito u oculto, ya que rara vez llegan los miembros de la comunidad familiar a explicitar sus contenidos, ni sus metas educativas se logran siempre de una manera intencional y consciente. Los padres organizan actividades y construyen estilos participativos de relación con sus hijos, pero si se les pregunta sobre ello rara vez son conscientes de estar llevando a cabo dicha actividad constructiva. Los hijos, a su vez, tampoco son conscientes de los tipos de aprendizaje que se espera de ellos, aunque se comportan como si lo supieran explícitamente. Esta característica parece distinguir, en principio, al entorno educativo familiar del entorno escolar, donde el currículum explícito u oficial aparece reflejado en todas las normas legales, en los programas oficiales de contenidos obligatorios, en los proyectos educativos de los centros y en el programa que cada docente desarrolla en el aula. Sin embargo, existe también un currículum oculto en las instituciones escolares y académicas que recoge aquellos conocimientos, habilidades, valores, normas de conducta, etc. que tienen un peso sustancial en el día a día de los centros educativos. De hecho, el currículum oculto se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en la mente del profesorado ni, por supuesto, a tener el asentimiento del alumnado y de las familias (M. J. Rodrigo, 2005).

De este modo, tanto los padres como los profesores, planifican y actúan creando un marco rico en aprendizajes. Estos aprendizajes según su origen y según su intencionalidad se hacen más o menos explícitos. En nuestro caso, a la hora de delimitar el fracaso o éxito escolar, nos centraremos en todos aquellos aprendizajes cuyo currículum aparece reflejado en los programas oficiales de contenidos obligatorios.

Hoy día son muchos los especialistas que no dudan en afirmar la existencia de una estrecha relación entre el dominio de las competencias lingüísticas y sus efectos en la adquisición de nuevos aprendizajes. Los expertos reunidos en la elaboración del reciente informe Pisa consideran que la **competencia lectora** consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

El dominio de estas **competencias lingüísticas** se plantea de vital trascendencia; si toda competencia básica debe impregnar transversalmente los contenidos de todas las áreas, la competencia lingüística debe hacerlo de forma muy especial, ya que es la clave para la lectura comprensiva de los textos utilizados en el aprendizaje de cualquier área con el fin de producir ideas y estructurar conocimientos. La comprensión lectora no es la única destreza necesaria para la adquisición de competencia lingüística, pero sin ella es imposible superar los criterios de evaluación de cualquier materia.

Los resultados recientes del informe Pisa nos lleva a considerar que a nuestros alumnos les cuesta comprender los textos de cierta complejidad. Y sin comprensión no hay modo de despertar el interés del alumno ni de lograr un aprendizaje eficaz. Esto nos lleva también a plantearnos y revisar los textos que nuestros escolares utilizan para alcanzar el conocimiento y dominio de las materias exigidas.

En la actualidad España es el primer país de Europa en términos de fracaso escolar y de inserción laboral deficiente, según los datos aportados por la Unesco en su estudio anual "Educación para Todos" (ed. 2012). En este estudio se desprende también la preocupación por el abandono, hay en todo el mundo 71 millones de adolescentes no escolarizados. Aun en países donde el número de alumnos matriculados es elevado, muchos de ellos abandonan la escuela prematuramente. En promedio, un 14% de jóvenes de países de la Unión Europea no llega más allá del primer ciclo de la enseñanza secundaria. En España, uno de cada tres alumnos abandona la escuela secundaria, lo cual es motivo de inquietud habida cuenta de la gravedad de la crisis económica y del nivel de desempleo de los jóvenes (un 51% en marzo de 2012). Es preciso que en todos los países se preste atención a la adecuación de la enseñanza secundaria al mundo del trabajo.

II.2.- ESTRUCTURA CURRÍCULUM OFICIAL PRIMER CURSO ESO Y CUARTO DE PRIMARIA.

La etapa de la Educación Secundaria Obligatoria constituye un marco formativo clave para los alumnos. Estos abandonan la infancia para penetrar en una larga fase de transición hacia el mundo de los adultos en la que sufrirán una serie de cambios en su desarrollo, tanto a nivel fisiológico, como cognitivo y socioafectivo.

La Educación Secundaria Obligatoria se orientará a lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspecto humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

En lo referente a la etapa de la Educación Primaria, la estructura del currículum valorará de un modo especial un marco formativo clave para los alumnos. En este tramo se dará la transición del pensamiento prelógico al de construcción y asentamiento del pensamiento lógico-concreto. Ello implica unas formas de razonamiento caracterizadas por la reversibilidad y flexibilidad, por los progresos significativos en la capacidad de análisis y síntesis (de datos concretos), el interés por ampliar conocimientos y el significativo aumento de la capacidad de retención de datos. En este período, expanden las redes interpersonales y progresivamente va aumentando la importancia atribuida a las relaciones con los iguales.

El ***proyecto educativo*** es el documento que materializa el proceso de toma de decisiones que definen la identidad de un centro y de las etapas que en él se desarrollan. El proyecto curricular, el profesorado de una etapa, a través de diferentes cauces de coordinación docente, determina las concreciones del currículum oficial para las diferentes materias; es decir, los acuerdos sobre los propósitos, las estrategias, los medios y los contenidos de intervención didáctica que va a utilizar.

Así pues, las concreciones del currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y Educación Primaria que formarán parte del proyecto curricular desarrollan y contextualizan las prescripciones de la Administración

educativa, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada centro. Supone el segundo nivel de concreción del currículo. Sus elementos básicos son:

- Directrices y decisiones generales. Entre ellas, la adecuación de los objetivos generales de la etapa, principios didácticos, orientaciones sobre los contenidos de carácter común-transversal y criterios para organizar la atención a la diversidad de los alumnos.

- El Plan de orientación y de acción tutorial.

- Las programaciones didácticas de los departamentos que incluirán, para las diferentes materias:

- Los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para cada uno de los cursos.
- La forma en que se incorporan los contenidos comunes-transversales.
- La metodología didáctica que se va a aplicar.
- Los materiales y otros recursos didácticos, incluidos los libros para uso de los alumnos.
- Los procedimientos de evaluación del aprendizaje.
- Las medidas de atención a la diversidad.

Las orientaciones que la Administración ha elaborado para facilitar a los centros el diseño de sus proyectos advierten sobre la necesidad de considerar dichos proyectos como un proceso, complejo en su elaboración, y además, necesitado de una revisión periódica que garantice su mejora y adaptación constante a una realidad educativa cambiante.

Este plan de actuación deberá tener presente los diferentes tipos de recursos que se podrán utilizar, que son:

- Los recursos personales y organizativos.

- Los recursos materiales que facilitarán la labor de concreción.

II.2.1- LOS PRINCIPIOS DIDÁCTICOS.

Analizando las orientaciones generales de la etapa y las específicas para cada materia se extraen un conjunto de principios marco que garantizan la coherencia entre cursos y tramos del proyecto curricular. Estos principios son:

1. *Considerar el nivel de capacidad del alumno y estimular nuevos niveles de capacidad.* Este principio exige considerar los rasgos psicológicos generales característicos de un grupo de edad y, también, los conocimientos que los alumnos han construido con anterioridad y que condicionan la asimilación de los nuevos contenidos. El estímulo al desarrollo del alumno exige compaginar el sentido o significación psicológico y epistemológico. Se trata de armonizar el nivel de capacidad, los conocimientos básicos y la estructura lógica de la disciplina.
2. *Promover el desarrollo de competencias básicas y específicas.* Nadie duda hoy día de la constante transformación que sufre nuestra sociedad y la necesidad de interiorizar mecanismos que nos capaciten para el cambio.
3. *Estimular la transferencia y las conexiones entre los contenidos.* En la Educación Secundaria Obligatoria, es la materia la forma básica de estructuración de los contenidos. Esta forma de organización curricular facilita, por un lado, un tratamiento más profundo y riguroso de los contenidos y contribuye al desarrollo de la capacidad de análisis de los alumnos. No obstante, la fragmentación del contenido puede dificultar su comprensión y aplicación práctica. Debido a ello, es conveniente mostrar los contenidos relacionados, tanto entre los diversos bloques componentes de cada una de ellas, como entre las diversas materias.
4. *Contribuir al establecimiento de un clima de aceptación mutua y de cooperación.* Resaltar con este principio la labor del docente como mediador entre los contenidos y la actividad del alumno. La interacción entre alumnos influye decisivamente en el proceso de socialización, en la relativización de puntos de vista, en el incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico.

II.2.2- LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PRIMARIA.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), los decretos del currículo y las órdenes de evaluación constituyen el marco de referencia obligado para el desarrollo del proceso evaluador en los centros y en las aulas de Educación Secundaria y Primaria. En este marco se determina que la evaluación debe abarcar tanto la actividad de enseñanza como la de aprendizaje. Este proceso evaluador tiene como objetivos:

- Conocer la situación de partida de los componentes que inciden en el proceso en el momento que se propone la evaluación.
- Facilitar la formulación de un modelo de actuación adecuado al contexto, en función de los datos anteriores.
- Seguir la evolución del desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Tomar las decisiones necesarias para adecuar el diseño y desarrollo de nuestra acción educadora a las necesidades y logros detectados en los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

En lo referente a la evaluación del *proceso de aprendizaje* se trata de un proceso flexible en donde los procedimientos habrán de ser variados. Para la recogida de datos nos serviremos de diferentes procedimientos de evaluación como son la observación de comportamientos, entrevistas, pruebas y cuestionarios orales y escritos.

Y, en cuanto a la evaluación del *proceso de enseñanza*, las normas de evaluación en Educación Secundaria establecen que los profesores evaluarán los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Esta evaluación, tendrá también un carácter continuo y formativo e incluirá referencias a aspectos tales como la organización en el aula, el aprovechamiento de los recursos del centro, la relación entre profesor y alumno, la relación entre los profesores y la convivencia entre alumnos.

II.2.3-CONTENIDOS DEL CURRÍCULO EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (Educación Secundaria Obligatoria).

A continuación presentamos los contenidos del currículo en lengua castellana y literatura que nos situarán en la realidad de nuestro trabajo. Estos contenidos mínimos nos permiten enfocar nuestros esfuerzos y parcelar nuestro campo de actuación en lo relacionado al fracaso académico.

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.

- Comprensión de noticias de actualidad próximas a los intereses del alumno procedentes de los medios de comunicación audiovisual.
- Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación.
- Narración oral, a partir de un guión preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, presentada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo ideas y valoraciones en relación con lo expuesto, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación.
- Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones.
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

- Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.

Bloque 2. Leer y escribir.

Comprensión de textos escritos:

- Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como instrucciones de uso, normas y avisos.
- Comprensión de textos de los medios de comunicación, atendiendo a la estructura del periódico (secciones y géneros) y a los elementos paratextuales, con especial atención a las noticias relacionadas con la vida cotidiana y la información de hechos.
- Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a los de carácter expositivo y explicativo, a las instrucciones para realizar las tareas, a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información, como enciclopedias y webs educativas.
- Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de obtención de información y de los modelos para la composición escrita.
- Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.

Composición de textos escritos:

- Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales en ámbitos próximos a la experiencia del alumnado, como cartas, notas y avisos.

- Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias, destinados a un soporte impreso o digital.
- Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente resúmenes, exposiciones sencillas, glosarios y conclusiones sobre tareas y aprendizajes efectuados.
- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, ideas, opiniones y conocimientos propios y como forma de regular la conducta.
- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

Bloque 3. Educación literaria.

- Lecturas de varias obras adecuadas para la edad.
- Lectura comentada y recitado de poemas, reconociendo los elementos básicos del ritmo, la versificación y las figuras semánticas más relevantes.
- Lectura comentada de relatos breves, incluyendo mitos y leyendas de diferentes culturas, reconociendo los elementos del relato literario y su funcionalidad.
- Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves, o de fragmentos, reconociendo los aspectos formales del texto teatral.
- Diferenciación de los grandes géneros literarios a través de las lecturas comentadas.
- Composición de textos de intención literaria utilizando algunos de los aprendizajes adquiridos en las lecturas comentadas.

- Utilización dirigida de la biblioteca del centro y de bibliotecas virtuales.
- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente del placer y de conocimiento del mundo.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua.

- Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente los propios del ámbito escolar.
- Conocimiento general de la diversidad lingüística y de la distribución geográfica de las lenguas de España, valorándola como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.
- Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes.
- Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas.
- Identificación y uso reflexivo de algunos conectores textuales, con especial atención a los temporales explicativos y de orden, y de algunos mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (pronombres personales, posesivos y demostrativos) como léxicos (repeticiones, sinónimos y elipsis).
- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración.
- Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, constatando la existencia de complementos necesarios o argumentales frente a los no necesarios o circunstanciales.

- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción en la oración de expresiones con valor explicativo, como la aposición, el adjetivo y la oración de relativo.
- Distinción entre palabras flexivas y no flexivas y reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales y de los mecanismos de formación de palabras (composición y derivación).
- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico (sinonimia, antonimia...) y normativa.
- Iniciación al uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.
- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística en los escritos.

II.2.4-CONTENIDOS DEL CURRÍCULO EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (Educación Primaria).

A continuación presentamos los contenidos del currículo en lengua castellana y literatura para la Educación Primaria. Estos contenidos nos guiarán en el ajuste de nuestro programa preventivo de competencias verbales, en la delimitación de "esa frontera" donde se establecen los contenidos mínimos y en las pautas necesarias para poder ajustar la evaluación de nuestros alumnos.

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.

- ✓ Participación activa y cooperadora en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad de aula (conversación, planificación de una actividad, etc.) y en otras más formales y dirigidas (consejo de clase, asamblea, debate, entrevistas, explicaciones, etc.), respetando el orden espacial, cronológico o lógico en el discurso, con actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido, con interés por expresarse con entonación y pronunciación adecuadas con el fin de recoger e intercambiar información, resolver conflictos, llegar a acuerdos, manifestar las propias opiniones o planificar acciones conjuntas.
- ✓ Conocimiento y uso de las estrategias y de las normas para el intercambio comunicativo como instrumento de comunicación: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra, etc., participando, haciendo aportaciones controlando la impulsividad, respetando las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás, atendiendo a las fórmulas de cortesía y de relación social.
- ✓ Comprensión de textos orales con secuencias narrativas, descriptivas, informativas y persuasivas, procedentes de los medios de comunicación o de Internet, captando el sentido global del texto y las ideas principales y secundarias, al tiempo que se reconocen las ideas no explícitas y se valoran los contenidos transmitidos.
- ✓ Comprensión y producción de textos orales, en prosa o en verso, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates, conversaciones entre iguales, etc.), como de carácter más formal (narración de experiencias personales, resumen oral de textos, exposición de conocimientos y opiniones, cuentos populares, descripciones sencillas, etc.), para aprender y para informarse.

- ✓ Uso adecuado de los elementos lingüísticos y no lingüísticos en las producciones orales: gesto, ritmo y entonación. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- ✓ Valoración de los medios de comunicación social como instrumento para aprender y acceder a informaciones y experiencias de otras personas.
- ✓ Uso de documentos videográficos y sonoros como medio de obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes (identificación, clasificación, comparación).
- ✓ Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

Bloque 2. Leer y escribir.

Comprensión de textos escritos:

- ✓ Comprensión de textos de la vida cotidiana (carteles, horarios, reglamentos sencillos, reglas de juego, folletos de instrucciones, recetas, etc.), y de los medios de comunicación social (Webs infantiles, noticias, cartas al director...), con una correcta correspondencia entre fonemas y grafías para buscar información, con identificación de los aspectos relevantes y la creación de una opinión propia respecto de los contenidos expuestos en cada uno de los textos.
- ✓ Uso de estrategias para la comprensión: elaborar y comprobar hipótesis, hacer inferencias sobre el texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas, consultar el diccionario, poner las medidas correctoras necesarias si falla la comprensión (relectura), y hacer un resumen de las ideas básicas de los textos leídos o de los aspectos más destacados.
- ✓ Comprensión de textos del ámbito escolar, producidos con finalidad didáctica o de uso social (folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones), para aprender y para informarse. Comparar, clasificar, identificar e interpretar los conocimientos y las informaciones para ampliar los aprendizajes.
- ✓ Conocimiento funcional de los elementos básicos de los discursos narrativos, poéticos y teatrales, y aplicación de estos conocimientos a la comprensión e interpretación de los textos.

- ✓ Estudio y análisis de los elementos característicos del cómic: concepto, elementos (texto, dibujo), viñeta, globo, onomatopeyas, etc., y aplicación de estos conocimientos a la comprensión e interpretación de las producciones.
- ✓ Estudio y análisis de los elementos básicos de los textos expositivos y argumentativos y aplicación de estos conocimientos a la comprensión e interpretación de los textos.
- ✓ Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de los diferentes tipos de bibliotecas (de aula y de centro), mostrando respeto por sus normas de funcionamiento, con la finalidad de obtener información y modelos para la composición escrita.
- ✓ Interés por los textos escritos como fuente de información y aprendizaje y como medio de comunicación de experiencias y de regulación de la convivencia.
- ✓ Explicación de sentidos figurados y de significados no explícitos en los textos, especialmente en los de los medios de comunicación, y adopción de actitudes críticas elementales hacia las perspectivas ideológicas que transmiten.
- ✓ Juegos con la lengua que facilitan la lectura comprensiva de textos leídos en voz alta y en silencio, y la memorización, a partir de textos populares (adivinanzas, trabalenguas, chistes, dichos, etc.), y cultos (crucigramas sencillos, sopas de letras, jeroglíficos, caligramas, etc.), leídos con fluidez y entonación adecuadas.
- ✓ Uso de estrategias para la localización de la información contenida en textos documentales (enciclopedias, diccionarios, libros de divulgación, etc.), y reestructuración, de la información localizada, mediante notas, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, croquis, frases nemotécnicas, etc.

Composición de textos escritos:

- ✓ Conocimiento y uso de los elementos básicos de los textos (silueta, organización, recursos lingüísticos específicos, etc.), y su aplicación en la comprensión y en la producción.
- ✓ Producción de textos escritos propios de la vida social del aula como consolidación del sistema lectoescritor para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades (normas, notas, cartas, avisos, solicitudes, etc.), de acuerdo con las características propias de estos géneros.

- ✓ Composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos que resulten significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, utilizando soportes del ámbito escolar y algunos medios de prensa local.
- ✓ Producción de textos utilizando lenguaje verbal y no verbal (ilustraciones, tipografía, gráficos, etc.), con intención informativa: carteles publicitarios, cómics, etc.
- ✓ Conocimiento de la estructura de los textos propios del ámbito académico (cuestionarios, resúmenes, informes, descripciones, explicaciones...), y aplicación de estos conocimientos a la comprensión y producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades.
- ✓ Uso de las estrategias y normas básicas en la producción de textos: planificación (función comunicativa, selección de la información relevante, del tipo de texto, de la estructura del contenido, etc.), redacción del borrador, y evaluación y revisión del texto en el proceso de escritura para mejorarlo.
- ✓ Conocimiento de los elementos básicos de los discursos narrativos, explicativos, descriptivos, informativos y persuasivos, y su aplicación en la comprensión y en la producción.
- ✓ Valoración y uso de las normas ortográficas (conocer y usar las correspondencias regulares entre sonido y letra: r o rr entre vocales, ce-ze, ci-zi, ge-je, gi-ji, que, qui); las que regulan la acentuación gráfica, los signos de puntuación y la acentuación de palabras frecuentes, mediante, entre otros técnicas, el dictado, para escribir correctamente, desde el punto de vista ortográfico, palabras de uso habitual.
- ✓ Cuidado en la calidad, orden, caligrafía y presentación de los textos propios y los de los demás como medio para garantizar una comunicación fluida, clara, y como herramienta de búsqueda de expresividad y de creatividad.
- ✓ Valoración de la escritura como herramienta de comunicación, fuente de información y de aprendizaje, y como medio de organizarse y resolver problemas de la vida cotidiana.
- ✓ Iniciación a la adjetivación como recurso fundamental en la descripción y en la transposición de textos.
- ✓ Utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto y de los medios informáticos para la producción de textos

sencillos con especial atención a los estilos de letra, títulos y subtítulos, puntuación, etc.

Bloque 3. Educación literaria.

- ✓ Conocimiento, identificación y lectura guiada de diferentes fragmentos de textos literarios: fragmentos de literatura tradicional oral (fábulas, leyendas, canciones, patrañas, retahílas, etc.); adaptaciones de obras clásicas o fragmentos de literatura infantil o actual; tanto del género narrativo (cuentos, biografías, relatos, etc.), como de otros géneros: el teatro, el cómic, la poesía; tanto en soporte escrito, como audiovisual.
- ✓ Práctica de diferentes tipos de audición y de lectura de obras adecuadas a la edad y a los intereses del alumnado: escucha guiada, lectura guiada, lectura personal y silenciosa y lectura en voz alta.
- ✓ Fomento de la lectura mediante actividades de animación que estimulen el hábito lector, tales como el contacto con autores que visiten el centro, presentaciones de libros adecuados a la edad del alumnado y recogida de información de las portadas de publicaciones diversas que promuevan la formación de criterios y gustos personales.
- ✓ Valoración del texto literario como fuente de placer, de juego, de entretenimiento, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, de aprendizaje, y como medio de organizarse y resolver problemas de la vida cotidiana.
- ✓ Audición, comprensión y memorización de diferentes textos; recitación de poemas, dramatización de textos teatrales adecuados a la edad y de producción propia, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados.
- ✓ Iniciación al conocimiento activo de la biblioteca del centro, y participación en actividades literarias (premios, murales, coloquios con autores, etc.), en el aula y en el centro.
- ✓ Producción de textos de intención literaria para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos (narraciones, poemas, diálogos escenificados, descripciones, cómics, redacciones, etc.), a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y análisis de textos modelo (historias o cuentos narrados por el profesor), y la ayuda de distintos recursos y juegos que estimulen la imaginación y la creatividad.

II. 3. PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA LECTURA.

En este apartado intentaremos hacer una aproximación más o menos estructurada de los procesos psicológicos que intervienen en la lectura. Si bien se da un consenso generalizado en cuanto a la identificación de los subsistemas de procesamiento de la actividad lectora, resultan más problemáticas las investigaciones sobre el modo de funcionar, es decir, si los subsistemas actúan autónomamente o en estrecha interacción, de forma unidireccional desde los niveles inferiores a los superiores o en doble dirección ascendente y descendente, secuencialmente o en paralelo (Anderson, 1983; Cairns, 1982; Fodor, 1986; Fodor y Pylyshyn, 1988; Forster, 1970; McClelland y Rumelhart, 1986; Marslen-Wilson y Tyler, 1975; Santiuste, 1982).

Hoy día parece razonable admitir que se produce un procesamiento ascendente desde los estímulos gráficos a la interpretación del significado del texto, y que, para que se originen procesos superiores, es preciso que se produzca previamente algún tipo de procesamiento, aunque sea parcial, en los niveles inferiores. Pero, a la vez, los niveles superiores guían y facilitan el procesamiento de los inferiores. Es decir, los conocimientos previos del sujeto, sus esquemas cognitivos, sus expectativas –el procesamiento guiado conceptualmente– influyen el procesamiento semántico y sintáctico, en el reconocimiento de palabras y hasta en la identificación de grafemas.

La actividad lectora conlleva, pues, una interacción muy compleja entre los diversos procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos en el sujeto lector, así como una interacción entre los conocimientos previos, esquemas, objetivos y expectativas de éste y la información dada en el texto. Y, del mismo modo, podemos justificar un mayor nivel de competencia lingüística en función de la mejora de los procesos implicados en la lectura, entre los que destacamos:

Procesamiento perceptivo visual: El nivel básico lo constituye la secuencia de letras escritas que presentan determinadas características o rasgos que los procesos perceptivos visuales tienen que decodificar. En esta actividad perceptiva los ojos no avanzan a una velocidad regular a lo largo del renglón escrito, sino que se van desplazando a pequeños saltos (movimientos sacádicos) para detenerse más en determinados puntos (fijaciones) y en ocasiones volviendo hacia atrás (regresiones).

La amplitud de los movimientos sacádicos y el tiempo de las fijaciones y regresiones dependen de variables diversas, como las características del texto (tipos de letras, frecuencias de uso de las palabras, regularidad, longitud y complejidad, etc.); las características del lector (dominio de la habilidad lectora, conocimientos del tema...); y las exigencias de la tarea.

Procesamiento léxico: La función identificadora de cada letra para tener acceso o reconocer la palabra. Tras la identificación grafémica, se producirían unos procesos fonológicos mediante los cuales asignaríamos a cada grafema el sonido correspondiente en el idioma respectivo, a fin de tener la pronunciación de cada palabra. También encontramos abundante literatura científica en un proceso diferente para acceder al léxico, se trataría de una ruta visual. En este caso reconoceríamos la letra de un modo global, en su totalidad. Esto nos obligaría a disponer en nuestra memoria de las representaciones de cada palabra conocida. Hoy día parece razonable la participación de ambos procesos y se ejecutarían en función de las capacidades del sujeto; un nivel de experticia nos llevaría al dominio de las palabras en su totalidad y su reconocimiento global, y un nivel escaso en pericia nos llevaría a la utilización de la ruta fonológica.

Procesamiento sintáctico: Se encarga de la realización de diversas operaciones: identifica los diversos componentes de la oración (sujeto, verbo, complementos...), y especifica la estructura y relaciones que se dan entre esos componentes.

Procesamiento semántico: El objeto de éste es analizar la forma o estructura de las proposiciones o representaciones semánticas. El reconocimiento de palabras (procesamiento léxico) y las relaciones entre ellas (procesamiento sintáctico) posibilita extraer su significado. Y extraer el significado de una oración o texto es construir una representación mental de su contenido conceptual y proposicional. Una proposición es una unidad básica de información en el análisis semántico.

II. 4. COMPRENSIÓN LECTORA.

La comprensión lectora se trata de una capacidad sumamente compleja que engloba muchos procesos. El conocimiento de estos procesos nos puede llevar a resolver una de las problemáticas más frecuentes dentro del entorno escolar. El saber cuáles son las dificultades más habituales que se encuentran nuestros alumnos a la hora de comprender un texto nos lleva a preguntarnos cuáles son los déficit del proceso de comprensión. Estos procesos se tratarán desde la perspectiva de varios autores entre los que destacamos a Gagné, Santiuste, Allende y Condemarín.

II. 4. 1. PROCESO DE COMPRENSION.

Los procesos de la comprensión lectora se pueden dividir en cuatro grupos: decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y control de la comprensión (Gagné, 1985).

- **Decodificación.** Decodificar significa descifrar un código, y ésta es exactamente la función de los procesos de decodificación: descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga un significado. Según Ehri (1982), hay dos procesos principales de decodificación. Uno consiste en emparejar la palabra impresa con un patrón conocido que hace que se active el significado de la palabra en la memoria a largo plazo. El emparejamiento se utiliza para reconocer palabras del vocabulario visual de la persona. El otro proceso de decodificación es la recodificación que se utiliza para "tantear" la pronunciación de una palabra. Durante la recodificación, la palabra impresa es traducida a patrones de sonido y, entonces, estos patrones activan el significado de la palabra en la memoria a largo plazo.

- **Comprensión literal.** La función de la comprensión literal es obtener un significado literal de la escritura; está compuesto por dos procesos: acceso léxico y análisis. Durante el acceso léxico se identifican los significados de las palabras. El término viene de la idea de que el ser humano posee diccionarios mentales (léxicos) a los que accede durante la comprensión del lenguaje. Y, en cuanto a los procesos de análisis, consiste en combinar el significado de varias palabras en la relación apropiada. La suma de los dos procesos (acceso léxico y análisis), combinados, proporcionan la comprensión literal.

• **Comprensión inferencial.** Ésta proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que está leyendo. Los procesos que comprenden la comprensión inferencial son la *integración*, el *resumen* y la *elaboración*. Los procesos de *integración* proporcionan una representación mental, de las ideas expuestas en el texto, más coherente que la que se obtendría de otra forma. El lector experto intenta integrar las ideas del texto porque, de esta manera, da más significado al texto y al hacerlo reduce la carga sobre la memoria. La función del *resumen* consiste en producir en la memoria del lector una "macroestructura" (Kintsch y van Dijk, 1978) en la que aparecen ideas principales de un texto. Una macroestructura es algo parecido a un esquema mental, y se puede considerar como un conjunto de proposiciones que representan las ideas principales. Mientras en los procesos de integración y elaboración de un resumen la información nueva se organiza mediante la construcción de una representación coherente del significado, la elaboración contribuye a esta representación del significado haciendo que el conocimiento previo influya en ella.

• **Control de la comprensión.** Ésta sirve para asegurar que el lector alcance sus metas de forma efectiva y eficaz. Los procesos que comprende el control o guía de la comprensión son: *establecer la meta*, *selección de la estrategia*, *comprobación de la meta* y *corrección*. (A este conjunto más amplio de destrezas se ha denominado "metacognición" (Flavell, 1979), y se refiere al grado en que la persona es consciente de sus propios procesos cognitivos). El establecimiento de la meta y la selección de la estrategia dan lugar en el comienzo de la lectura, se puede dar de un modo intencionado o de forma automática (según la pericia del lector). Y, en lo referente a la comprobación de la meta y corrección, el lector evaluará los objetivos que se marcaron al iniciar la lectura.

La comprensión lectora es una actividad compleja y gradual que puede llegar a diferentes niveles de profundidad dependiendo de diversos factores (Santiuste, 1996):

- Las características del propio texto, su temática y su dificultad.
- Conocimientos previos que sobre el tema tenga el lector. Los conceptos organizados y almacenados en la memoria a largo plazo, las redes proposicionales, los esquemas cognitivos, los modelos mentales... pueden facilitar en diverso grado la comprensión y asimilación del mensaje del texto.

- Contexto, los propósitos, intenciones y expectativas del lector.
- Procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos que el lector realiza durante la lectura. Estos procesos influyen la atención y concentración, la identificación de grafemas, el reconocimiento de palabras, el análisis semántico y sintáctico, la elaboración y almacenamiento de información en la memoria a largo plazo, la recuperación de la información en la memoria de trabajo y la planificación y control de la comprensión (García García, 1993).

Los procesos de comprensión según Allende y Condemarín (2008) están basados a su vez en la taxonomía de Barret. Son los que, desde 1995, se han utilizado en las diversas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), tanto en Primaria como en Secundaria. Señalan los siguientes niveles de comprensión recogidos por Molina García (1988):

1. Comprensión literal.

En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.
- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causa-efecto.
- Recuerdo de los rasgos de los personajes.

2. Reorganización de la información.

Este segundo nivel se corresponde a una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante los procesos de clasificación y síntesis. El lector ha de ser capaz de realizar:

- Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.
- Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- Resúmenes: condensar el texto.
- Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

Estos dos niveles permiten tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta.

Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar una idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él.

3. Comprensión inferencial.

Este nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y educir hipótesis: inferencia de detalles adicionales, inferencia de las ideas principales, inferencia de las ideas secundarias determinando el orden en que aparecen, plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes (inferencias causa- efecto), inferencia de los rasgos de los personajes que no se formulan en el texto.

4. Lectura crítica o juicio valorativo.

- Juicio sobre la realidad.
- Juicio sobre la fantasía.
- Juicio de valores

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto centrándolas con su propio conocimiento del mundo.

5. Nivel de apreciación.

En este quinto nivel se encuentra el impacto psicológico y estético del texto. En él, el lector realiza:

-Inferencias sobre las relaciones lógicas: motivos, posibilidades, causas psicológicas, causas físicas.

-Inferencias restringidas al texto sobre: relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas, relaciones entre los elementos de la oración.

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc.

II. 4. 2. ESTRATEGIAS IMPLICADAS EN LA COMPRESIÓN

Las diferencias que nos encontramos entre los buenos y malos lectores radican en gran medida en las diferencias que encontramos en el dominio de estrategias. Un buen lector es un lector estratégico, es decir, utiliza estrategias adecuadas que garantizan la comprensión de lo que leen. Tales procedimientos son susceptibles de ser mejorados, de convertirse en objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de optimizar en los lectores su nivel de comprensión. Distintas investigaciones realizadas verifican que, si se entrena a las personas en el uso adecuado de distintas estrategias, mejora su eficacia lectora (Paris *et al*, 1992).

Las estrategias utilizadas por los buenos lectores pueden clasificarse en cognitivas, motivacionales y metacognitivas.

II. 4. 2. 1.- Estrategias cognitivas.

Mediante los procesos cognitivos, el lector maneja y transforma la información del texto para construir su significado. El lector tiene que asimilar el texto, transformar el lenguaje y/o la representación del contenido mediante operaciones mentales, con el fin de hacer la información más significativa; para ello utiliza diversos tipos de estrategias (García García, 1993):

-Estrategias de focalización: Mediante estas estrategias, el lector concentra su atención en las informaciones del texto que estima más relevantes, considerando tanto las características de aquél como sus propios propósitos y expectativas.

-Estrategias de organización. El lector puede reestructurar de forma distinta el texto, a fin de hacerlo más significativo y comprensible, a partir de criterios, tales como la importancia jerárquica de los acontecimientos o ideas, el lugar o tiempo en que sucede, etc.

-Estrategias de resolución de problemas. Mediante estos procedimientos, el lector trata de resolver los problemas que encuentra durante la lectura, problemas que se relacionan con la

dificultad para comprender palabras, oraciones, relaciones entre oraciones...

-*Estrategias de elaboración.* El lector tiene conocimiento previo del mundo en general, y del tema que trata el texto en particular. Al leer debe relacionar ambas clases de conocimientos. De esta manera, la información adquiere significado.

-*Estrategias de integración.* Una vez que el lector ha elaborado la información del texto, debe darle una coherencia. Para ello ha de integrar dicha información en sus esquemas cognitivos, particularmente los que se relacionan con el tema del texto.

-*Estrategias de verificación.* Procuran constatar la cohesión y coherencia del texto, así como la consonancia de éste con los conocimientos previos del lector.

II. 4. 2. 2.- Estrategias metacognitivas.

Son aquellas a través de las cuales los lectores autocontrolan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectando los propios fallos que comenten en la comprensión y utilizando procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos (Johnston, 1983; Baker, 1979; Brown, 1978; Collins y Smith, 1980).

El entrenamiento en estrategias metacognitivas tiene como objetivo que el lector sea consciente de la naturaleza de la comprensión, de los factores que la afectan, de los problemas que pueden presentarse y de las estrategias para resolverlos. Además, pretende entrenar al lector en la selección y aplicación de las estrategias adecuadas para llevar a buen término la comprensión (Cairney, 1990; Cooper, 1990; García García, 1993; Klerk y Simons, 1989; Morles, 1991; Ríos, 1991).

Las estrategias metacognitivas que controlan y regulan la comprensión lectora son fundamentalmente (García y Elosúa, 1994):



-*Planificación.* El objetivo de la lectura es comprender lo que está escrito. Esta fase implica precisar los objetivos y metas de la lectura, los conocimientos previos que sobre el tema tenga el lector, el plan de acción y las estrategias a utilizar, teniendo en cuenta las características del texto, las capacidades del lector y las condiciones ambientales.

-*Supervisión.* Se trata de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según lo planificado. El lector debe tener en cuenta los objetivos y el grado de aproximación que está logrando.

-*Evaluación.* Ésta hace referencia tanto a los procesos durante la lectura como los resultados de la comprensión lectora. Debe por lo tanto tener en cuenta el establecimiento de los objetivos, el grado de consecución de los mismos, las dificultades encontradas, las estrategias utilizadas, la eficacia en las mismas, las modificaciones introducidas así como el resultado de la comprensión.

II. 4. 2. 3.- Estrategias motivacionales.

Son estrategias, no menos importantes que las cognitivas, que inciden de modo positivo en los resultados de la comprensión. Éstas podemos resumirlas en:

-*Afectivas:* Son formas de regular las variables personales que inciden en la situación de enseñanza-aprendizaje, tales como la ansiedad, las expectativas o la atención.

-*Motivacionales:* Son procedimientos para activar, regular y mantener la conducta de estudio.

-*Sociales:* Permiten buscar ayuda, evitar conflictos o cooperar con otras personas para lograr un mejor aprendizaje.



II. 4. 3. MODELOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.

La comprensión lectora es un proceso multinivel, es decir el texto debe ser analizado en varios estratos que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. Existen una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora y que podemos distinguir en tres niveles:

II. 4. 3. 1.- Modelos de procesamiento ascendente. Estos modelos se caracterizan por implicar procesos secuenciales, que de unidades sencillas (letras, sílabas), proceden en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas (palabras, frases, textos): este sentido unidireccional no implica el proceso contrario.

En la base de estos modelos existen procesos de decodificación sencillos. Hunt y otros estudiaron la velocidad de decodificación de los elementos más básicos. Esta forma de aproximación a la comprensión del lenguaje escrito, surge de las investigaciones iniciadas por Hunt (Hunt, 1979; Lunneborg y Lewis, 1975) y fue continuada por otros investigadores (Jackson y McClelland, 1979; Keating y Bobbit, 1978). Se centraba en el estudio de la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos mecánicos más básicos.

Los estudios de modelos de procesamiento ascendentes nos vienen a demostrar que las letras se reconocen más fácilmente si están incluidas en palabras (Reicher, 1969), las palabras se leen con mayor velocidad si se encuentran dentro de frases significativas (Schuberth y Eimas, 1977; Tulving y Gold, 1963) y las frases se asimilan con más rapidez si se integran en un texto coherente (Haviland y Clark, 1974; Huggings y Adams, 1980 Pearson, 1974).

II. 4. 3. 2.- Modelos de procesamiento descendente. Estos modelos subrayan la importancia de la información que el sujeto aporta al hecho de la comprensión de un texto. Estas teorías mantenían que los buenos lectores, al interpretar el significado de un texto, se servían más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipada que de los detalles gráficos (Smith, 1971, 1973; Goodman, 1976).

II. 4. 3. 3.- Modelos interactivos. Estos modelos han intentado conciliar las posturas presentadas y se caracterizan por:

-El lector es reconocido como parte activa del proceso lector.

-El lector, en el acto de comprensión textual, cuenta tanto con información visual como no visual.

-Las hipótesis que el lector va verificando conforme avanza en la lectura desempeñan un papel muy importante en la comprensión. Lo mismo se podría decir de los procesos inferenciales que el lector realiza a partir de la información textual.

-Existen diversos niveles de acercamiento a la estructura semántica textual, según las expectativas, motivaciones y objetivos que se marca el lector.

-Cuanto más se automaticen los procesos básicos, perceptuales y de descodificación, más recursos cognitivos y atencionales libera el sujeto para la comprensión semántica del texto.

A partir del trabajo de Rumelhart, "Hacia un modelo interactivo de lectura", las investigaciones posteriores, más que centrarse en análisis aislados de los procesos, comenzaron a buscar relaciones entre todos los procesos intervinientes. Esta es una de las características de los modelos interactivos.

III

III. 1. ESTRUCTURA DE LA INTELIGENCIA. LA INFLUENCIA DE LOS ASPECTOS VERBALES Y NO VERBALES.

Los estudios e investigaciones sobre la inteligencia han sido numerosos a lo largo de todo el siglo XX. Al describir qué es o qué se entiende por inteligencia aparecen distintas explicaciones cuyos planteamientos se pueden reducir a tres: biológico, psicológico y operativo. La importancia y presencia que se concede a la inteligencia como factor determinante en multitud de capacidades del ser humano ha sido y es una de las causas que hace que se siga investigando en ella para comprender su naturaleza, su origen, sus estructuras, sus procesos y su posibilidad de mejora. La multiplicidad de enfoques en su estudio ha sido una constante en la ciencia psicológica desde sus comienzos. El concepto inteligencia ha supuesto en algunos modelos cierto reduccionismo, ha sido analizada como una concepción unitaria de una supuesta cualidad del sujeto, o ha sido entendida como una dimensión puramente cognitiva desprovista de conexiones con otros aspectos como la motivación o la personalidad (Domínguez, 2007).

Sternberg y Detterman (1988) agrupan los estudios sobre la inteligencia en dos grandes bloques: Estudios Diferenciales o Estructurales y Estudios Cognitivos o Componenciales. Los estudios Diferenciales o Estructurales de la inteligencia se ocupan de definir la estructura de la inteligencia y conciben la capacidad intelectual como una disposición biológicamente determinada. Definen la inteligencia como una única capacidad (pero no como una única aptitud), en sus definiciones la estructura de la inteligencia tiene múltiples aptitudes o factores covariantes integrados en una jerarquía dinámica. Los factores pueden ser rasgos estables pero no fijos, su nivel de eficacia depende de la integración entre la dotación genética y el ambiente de cada sujeto. Y, en cuanto a los estudios Cognitivos o Componenciales, se ocupan del procesamiento de la información y pretende identificar, representar y justificar la cadena de procesos o sucesos mentales que arrancan de la motivación y percepción del input informativo y terminan con la recuperación y el feed-back correspondiente (Beltrán, 1993).

En nuestro diseño de investigación tomaremos como punto de partida la síntesis que el autor de la prueba, Carlos Yuste (2002), adjunta al manual de aplicación del IGF. El autor aporta cuatro líneas de reflexión sobre la inteligencia de las cuales solo trataremos las dos primeras, que son: las *operaciones mentales* y los *contenidos* de éstas. Dejamos de lado las reflexiones de los niveles de abstracción y la situación de aprendizaje por ser tratadas de un modo más específico en el diseño de investigación.

Las pruebas presentadas, el *IGF-3 y 4r Inteligencia General y Factorial renovado* muestra una visión de la inteligencia que intenta compaginar la existencia de factores específicos y de grupo con uno general que bien pudiera tener mucha relación con metacomponentes o procesos de control de todo el dinamismo mental. Este factor general sería una capacidad integradora, que relaciona cantidades cada vez más complejas de información y jerárquicamente abstractiva, lo que implicaría que va operando cada vez con contenidos simbólicos más alejados del objeto y con mayor independencia de éste.

Entendemos por "g", fundamentalmente, las ideas de Spearman de una capacidad relacional, pero también abstractiva. Por ejemplo, "g" sería responsable de las jerarquías conceptuales enmarañadas en que parece depositarse los conocimientos en la memoria a largo plazo, de la asimilación conceptual jerárquica, del orden mental en general, de los aprendizajes correctos e integrados que generan mayor rapidez de proceso e indirectamente una autoconfianza y persistencia en las actitudes o disposiciones a resolver problemas.

En terminología de Cattell se puede distinguir la Inteligencia Fluida, que sería lo más cercano al factor "g" y a Inteligencia Cristalizada, que se compondría de múltiples habilidades que vamos adquiriendo en contacto con el medio y, sobre todo, con el medio educativo. Estas habilidades cristalizadas serían como tácticas de procesar de determinada manera la información que depositamos en la memoria y a las que recurrimos en situaciones y ambientes similares a aquellos en los que las hemos adquirido.

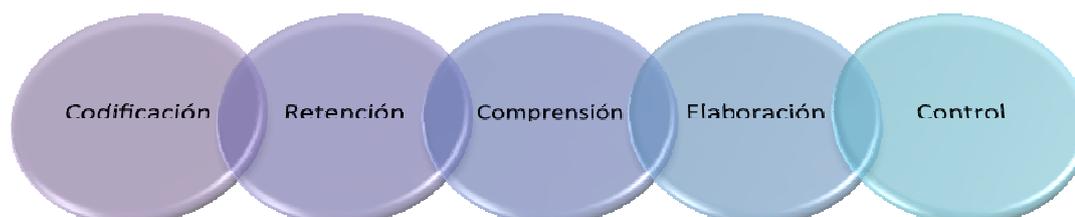
Hay otra visión que puede integrarse en el concepto a estudiar que es la visión de la inteligencia como resolución de problemas. Y es que la finalidad misma de la inteligencia es servir de instrumento de adaptación al medio ambiente.

Si bien es cierto que los resultados son importantes no lo dejan de ser menos los modos por los cuales alcanzamos esos resultados. Para esto necesitamos conocer y desmenuzar las operaciones mentales que se llevan a cabo y los contenidos de estas operaciones. Las operaciones serían los pasos intermedios, los procesos o estrategias para pasar del estado inicial al estado final; y entendemos por contenidos, no cualquier información que se presente en los sentidos, sino las modalidades más generales en que esta información puede presentarse.

La **modalidad de contenido** parece tener mucha importancia, ya que procesamos de diferente manera al menos los contenidos auditivos y los visuales. En psicometría estos dos diferentes tipos de contenidos han estado a la base de la clasificación del factor "g" en dos subfactores, **el Verbal y el No Verbal**, el tiempo/auditivo (verbal), el espacio/visual (espacial). Las dos grandes áreas de contenido han sido la base más importante de diferenciación de los dos grandes factores de grupo hallados en multitud de Análisis Factoriales: Vernon (1965), Cattell (1971), Yela (1987), Yuste (1991).

El contenido verbal es preponderante en cuanto son preponderantes las formulaciones lingüísticas en la educación, sobre otras formulaciones imaginativo/creativo/espaciales. Por eso el hallazgo del factor verbal de inteligencia ha sido más fácil y anterior al no/verbal.

En cuanto a las **operaciones mentales**, lo que se entiende como el procesamiento de la información, constituye lo más específico de la inteligencia humana. Es verdad que no puede existir una operación sin un contenido: ambos constituyen el cómo y el qué del acto mental. Carlos Yuste (2002) enumera como operaciones mentales fundamentales la Codificación, la Retención en la memoria, la Comprensión, la Elaboración y el Control Ejecutivo.



- **Codificación.** Ésta hace referencia a la *atención* como una disposición a codificar símbolos, seleccionados de alguna manera, y a la *percepción* como una comprobación de determinados grupos simbólicos que ya tienen un significado preestablecido en la memoria a largo plazo, debido a las experiencias previas.
- **Memorización.** Entendida como el mantenimiento de la representación del contenido del símbolo. Dependiendo del tiempo de retención de la información y de las operaciones que se lleven a cabo podemos hablar de una memoria a largo plazo (*MLP*), de una memoria de trabajo (*MT*) o de una memoria permanente (*MP*).
- **Comprensión.** Es la operación mental consistente en la captación o la toma de conciencia de relaciones entre contenidos de información o en el establecimiento de una estructura relacional novedosa. Podríamos asimilarla al momento de Insight o de integración final de partes en un todo organizado con sentido. La información solo adquiere significación para la persona cuando ha establecido estas relaciones significativas, que guarda en su memoria a largo plazo y aumenta con el establecimiento de nuevas relaciones o estructuras relacionadas. La comprensión guía de arriba/abajo la selección de información. Y de abajo/arriba guarda nuevas estructuras relacionadas. Por arriba entendemos las estructuras significativas guardadas en la memoria y por abajo, las nuevas relaciones significativas que nos imponen los nuevos datos o experiencias.
- **Elaboración.** Ésta implica una serie de operaciones entre las que destacamos:
 - *Comparar* dos o más contenidos para determinar su igualdad o establecer diferencias. Es una operación muy básica y cercana a la operación de codificar la información.
 - *Formular hipótesis*, o establecer una ley inductiva después de conocer al menos dos contenidos que poseen una misma característica, hipotetizada como esencial.
 - *Inferir inductivamente*. Inferencias de primer o segundo orden. Se trata de encontrar reglas o constancias de estímulos presentados.
 - *Clasificar* los contenidos en torno a sus variables esenciales o variables que poseen todos los miembros del grupo.

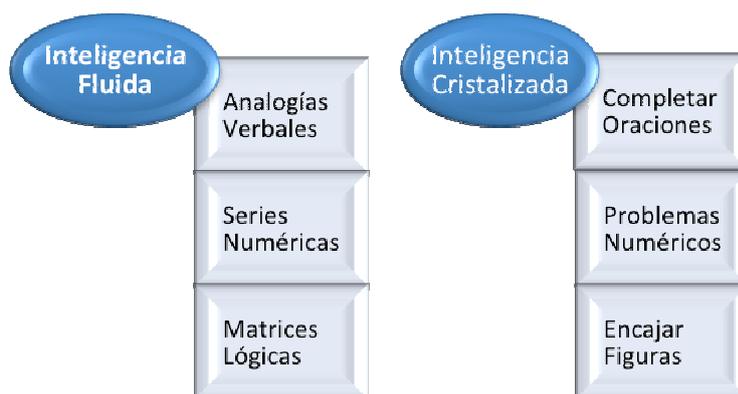
- *Seriar* una serie de contenidos ordenándoles en torno a una variable de cambio.
 - *Relacionar analógicamente* o establecer relaciones significativas entre los contenidos mentales.
 - *Deducir* o explicitar los contenidos y reglas implicados en los conceptos.
 - *Aplicar* las leyes a otros contextos parecidos o analógicamente iguales.
 - *Transformar* la información que se tiene en otra equivalente.
 - *Combinar* dos o más contenidos mentales para obtener otro que podría ser la suma de los primitivos, pero pudiendo establecer entre los contenidos primitivos distintas relaciones de orden, posición, distancia...
- **Control Ejecutivo.** Más que una operación es un proceso o conjunto de operaciones que dirigen la propia actividad mental. Correspondería al procesador central que (Johnson-Laird (1988), cree indispensable para comprender el funcionamiento de la mente. Consiste en operaciones como:
- *Establecimiento de objetivos.* El establecer un objetivo guía la primera selección que hace la atención en los estímulos que se presentan a consideración, es decir sobre la información inicial disponible.
 - *Planificación del trabajo* a seguir. Se puede considerar como estrategia o conjunto de operaciones y secuencia en que se hacen.
 - *Toma de decisiones.* A lo largo de la resolución de un problema para decidir si las submetas conseguidas son adecuadas o no para alcanzar el objetivo final.
 - *Evaluación* de la situación en cada paso del camino.
 - *Autocomprobación* del objetivo.

III. 2. ESTRUCTURA DEL IGF RENOVADO.

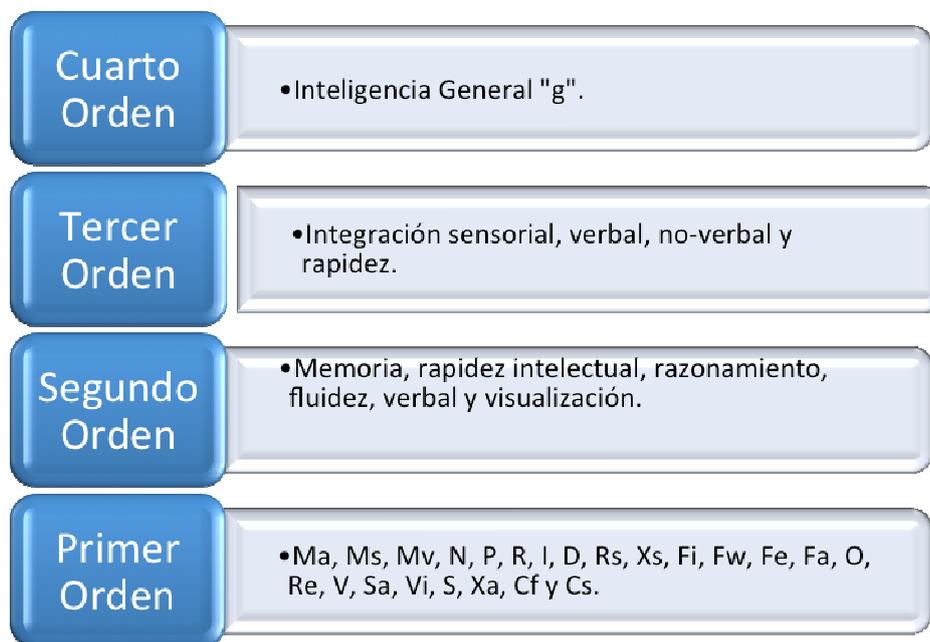
El IGF renovado mantiene una estructura que parte de la teoría de Spearman y acepta un factor general como capacidad relacionante y abstractiva (Inteligencia General, IG). Este factor general es una estimación de otros factores de grupo y factores más primarios. Y acepta un factor general por la alta correlación que tienen las pruebas entre sí, especialmente las seis pruebas de la batería básica.

Se acepta la distinción jerárquica de otros subfactores, tal como se propone en las líneas factorialistas desarrolladas por Vernon, Cattell, Horn, Show-Killonan-Marshalek. Como ya hemos advertido con anterioridad dentro de las líneas de investigación de Cattell y Horn admite la distinción entre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada. En esta línea en el IGF se distinguen perfectamente entre pruebas de razonamiento (más en la línea de inteligencia Fluida) y pruebas que requieren más conocimientos y experiencias previas (más en la línea de la inteligencia Cristalizada).

Las pruebas que miden preferentemente la inteligencia Fluida son: Analogías Verbales (*Rv*), Series Numéricas (*Rn*), y Matrices Lógicas (*Re*). Las que miden preferentemente la Cristalizada son las de Completar Oraciones (*Hv*), la de Problemas Numéricos (*Hn*), y la de Encajar Figuras (*He*).



El IGF renovado se integra y es congruente con las grandes sistematizaciones de Royce (1973) y Carroll (1976; 1993), quienes basándose en múltiples análisis factoriales anteriores extraen 23 factores de primer orden, seis de segundo orden, tres de tercer orden y, al estar interrelacionados, aceptan un factor general de cuarto orden (tabla pág. 66).



Descripción de los factores del primer orden.

Factor	
Ma	Memoria Asociativa: capacidad para recordar un elemento de un par de elementos aprendidos anteriormente pero no relacionados entre sí, cuando se presenta el otro elemento de dicho par.
Ms	Memoria Expandida: capacidad de recordar una serie de elementos diferentes y de reproducirlos inmediatamente.
Mv	Memoria Visual: capacidad de recordar la configuración, ubicación y orientación de material visual.
N	Numérico: capacidad de llevar a cabo, con rapidez y exactitud, operaciones aritméticas básicas. Este factor no es un componente principal del razonamiento matemático ni de la capacitación matemática superior.
P	Rapidez Perceptiva: rapidez para comparar figuras o símbolos, para explorar en busca de ellos o para efectuar otras tareas muy sencillas que impliquen percepción visual.
R	Razonamiento General: capacidad de seleccionar y organizar la información que tiene importancia para la solución de un problema.
I	Inducción: capacidad de formar y poner a prueba hipótesis que afecten a una serie de datos.

D	Deducción: capacidad de retener en la mente simultáneamente (o combinar), varias condiciones, premisas o reglas, para producir una respuesta correcta.
Rs	Razonamiento Silogístico: capacidad de razonar, desde la premisa, para evaluar el acierto de una conclusión.
Xs	Flexibilidad Espontánea: capacidad de resolver problemas que exijan la identificación de palabras presentadas visualmente cuando algunas de las letras faltan, están desordenadas o mezcladas entre otras.
Fi	Fluidez Ideativa: facilidad de escribir una serie de ideas sobre un tema dado referido a ejemplares de una clase determinada de objetos.
Fw	Fluidez Verbal: facilidad para encontrar palabras que cumplan con una o más restricciones estructurales, fonéticas u ortográficas, que no tengan importancia para el significado de las mismas.
Fe	Fluidez Expresiva: capacidad de pensar rápidamente expresándose con palabras o frases.
Fa	Fluidez Asociativa: capacidad de encontrar rápidamente palabras que comparten determinada área de significado o alguna propiedad semántica.
O	Originalidad: capacidad de cambiar una configuración a fin de dar origen a soluciones nuevas o diferentes, a problemas figurativos.
Re	Redefinición Semántica: la dotación mental necesaria para pensaren diferentes usos de los objetos.
V	Verbal: capacidad de entender el propio idioma.
Sa	Exploración Espacial: rapidez para explorar visualmente un campo espacial extenso o complicado.
Vi	Visualización: capacidad de manipular la imagen de los patrones espaciales, disponiéndola de otro modo.
S	Orientación Espacial: capacidad de manipular patrones espaciales o de mantener la orientación con respecto a objetos situados en el espacio.
Xa	Flexibilidad Adaptativa: capacidad de inferir rápidamente una serie de ejemplos, elaboraciones o reestructuraciones basadas en un estímulo dado, visual o descriptivo.
Cf	Flexibilidad de Cierre: capacidad de retener en la mente una percepción o configuración visual dada, separándola de cualquier otro material perceptivo bien definido.
Cs	Rapidez de Cierre: capacidad de unir un campo perceptivo aparentemente desorganizado para dar lugar a un concepto único.

IV

IV. 1.- DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN COMPETENCIAS VERBALES PARA ALUMNOS DE CUARTO DE PRIMARIA.

IV.1 .1 - INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA.

Los resultados obtenidos en el primer diseño de investigación (la influencia de las competencias verbales en el fracaso académico), la preocupación de la comunidad educativa y el interés por profundizar en la mejora de las competencias verbales nos orientan a seguir trabajando un poco más en aquellas herramientas que capaciten a los alumnos a una mejora de su proceso lector.

Este programa de enriquecimiento en competencias verbales se llevó a cabo a lo largo del curso escolar 2008/09. Las edades seleccionadas son las correspondientes a cuarto de Educación Primaria. La implementación del programa se llevó a término por un grupo de cuarenta monitores de cuarto de la ESO que llevó su *actividad de voluntariado* en esta investigación.

Somos conscientes de las múltiples y variadas limitaciones que del programa emergen, pero en esta ocasión serán las limitaciones captadas por el docente las que nos orienten a precisar las causas y las dificultades más habituales para el dominio de las competencias verbales. El docente nos permitirá partir de la realidad, en sus aciertos y en sus errores, a ir concretando el rumbo del programa. Al mismo tiempo las investigaciones recientes irán fortaleciendo el marco teórico del programa, dándole así una mayor consistencia.

Los objetivos generales del programa plantean la necesidad de ***la mejora de las destrezas en la lectura***, fundamento para posteriores aprendizajes y nexo para la participación activa dentro de su comunidad. Esta participación activa nos hace considerar la definición de competencia lectora, tal y como dijimos en la parte teórica de esta tesis, como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo (Pirls, 2006).

Estas formas lingüísticas son las que nos permitirán en gran medida llegar a alcanzar una integración más acertada en el entorno escolar, eliminando en la medida de lo posible las diferencias para el acceso al conocimiento. Además, el programa de enriquecimiento no solo pretende aportar estrategias para la mejora de la comprensión sino fomentar ***una actitud positiva hacia la lectura.***

Esta actitud puede situarse entre las características más importantes de un lector de por vida. Los niños que leen adecuadamente muestran por lo general una actitud más positiva que los niños que no han alcanzado con la lectura el éxito deseado (Mullis, Martin, González y Kennedy, 2003).

También es más probable que los niños que hayan desarrollado actitudes y auto-conceptos positivos con respecto a la lectura elijan ésta como medio de disfrute personal. Cuando los niños leen en su tiempo libre, no sólo demuestran una actitud positiva sino que también adquieren una valiosa experiencia en la lectura de diferentes tipos de texto que favorece su desarrollo como lectores competentes (Pirls, 2006).

Y, por último, en cuanto a los criterios para la selección del curso en donde se realizará el programa, creemos que es cuarto de Primaria el más adecuado. Es en este curso donde la mayoría de los alumnos han adquirido destrezas básicas y empieza a leer material más complejo con mayor grado de independencia. Esto se debe en parte a los cambios acaecidos en las demandas curriculares a alumnos de este curso. En cuarto curso, los niños se hallan en el proceso de transición entre "aprender a leer" y "leer para aprender" (Chall, 1983).

IV.1 .2 - UN PROGRAMA GLOBALIZADOR.

Los niños adquieren la competencia lectora a través de una variedad de actividades y experiencias enmarcadas en contextos diferentes. En cuarto curso, desarrollan las destrezas, conductas y actitudes asociadas con la competencia lectora principalmente ***en casa y en el centro escolar***, en estos dos ámbitos existen diferentes recursos y actividades que la fomentan. Algunas de las experiencias lectoras cuentan con una estructura rígida, sobre todo las que tienen lugar en el aula como parte de la enseñanza de la lectura; otras, menos estructuradas, ocurren como parte natural e informal de las actividades cotidianas de los niños. Ambas son fundamentales a la hora de ayudarles a desarrollar su competencia lectora. Además, los entornos doméstico y escolar se apoyan entre sí, y la interrelación entre escuela y hogar es un elemento importante en el proceso de aprendizaje. Más allá de las influencias directas de la familia y del centro escolar en la lectura de los niños, existen entornos más amplios en los que aquellos viven y aprenden. Sus escuelas y hogares están situados en comunidades que disponen de diferentes recursos, objetivos y características organizativas que presumiblemente repercutirán en los hogares y escuelas de los niños y, por lo tanto, en su grado de competencia lectora. Más amplio aún, y no menos importante, es el contexto nacional en el que los niños viven y asisten a la escuela. Los recursos disponibles en un país, las decisiones gubernamentales acerca de la Educación y los objetivos, programas y políticas curriculares relativos a la enseñanza de la lectura afectarán a los contextos familiar y escolar de aprendizaje de la lectura (Pirls, 2006).

Por nuestra parte nos vamos a centrar en los ámbitos familiares y escolares. Estos están al alcance real de nuestro programa y nos permiten actuar de un modo directo y poder valorar así sus influencias.

IV.1 .2 .a - Ámbito familiar.

En un estudio reciente llevado a cabo por la Universidad de Oviedo, entre los encuestados que muestran una actitud más positiva hacia la lectura, destaca habitualmente el reconocimiento explícito del apoyo y de la influencia favorable que ha ejercido la familia desde su más tierna infancia. Se reconoce que el descubrimiento y desarrollo del placer por la lectura se asienta, además, sobre otros pilares, como son: la imitación de los hábitos lectores de los padres, la iniciación del uso de la biblioteca o los regalos de libros con motivo de alguna celebración. La circunstancia concreta que marca

el inicio lector se sitúa habitualmente en el ambiente cómplice y mágico que se produce en el encuentro, antes de dormirse el niño, entre éste, su padre o madre y un libro. (Julián Pascual Díez, 2006).

Y, de alguna manera, son las características particulares de cada hogar las que pueden crear un clima que anime a los niños a explorar el lenguaje y los diversos tipos de texto, y a experimentar con ellos. Los padres y otros miembros de la familia imparten sus propias creencias sobre la lectura, las cuales dan forma a la manera en la que los niños se exponen al texto y experimentan con el mismo (Baker, Afflerbach y Reinking, 1996; Cramer y Castle, 1994).

Las actividades que desde el propio hogar se pueden llevar a cabo para la mejora de la competencia lectora es **la lectura en voz alta** por parte de los adultos. La transmisión de historias, cuentos, anécdotas, refranes, adivinanzas, canciones, juegos de palabras, chistes, etc., forman parte del inicio por el gusto de lo escrito; el querer descubrir que lo que se está escuchando lo podemos encontrar en papel. El niño descubre, porque disfruta, que vale la pena superar las primeras incomodidades para poder alcanzar algún día la independencia de su proceso lector.

Si podemos afirmar que leer es trascender y crear nuevos mundos, la actividad de **dibujar** será para el niño-lector la capacidad de concretar lo que la lectura creó en su interior. Por tanto, el dibujo, especialmente el vinculado a los cuentos y la narración de historias, puede también promover la competencia lectora. Diversas investigaciones indican así mismo que el juego infantil con libros y otros materiales impresos ayuda a asentar los cimientos de la competencia lectora (Taube y Mejding, 1996). Es más, las asociaciones tempranas del disfrute personal con el texto impreso establecen una actitud positiva hacia la lectura que motivará a los lectores de corta edad (Martin, Mullis y González, 2004).

IV.1 .2 .b - Ámbito escolar.

Éste hace referencia a lo más inmediato cara al alumno. Su influencia es decisiva y en este ámbito podemos valorar la formación general y profesional del docente, la utilización de enfoques didácticos específicos por parte del mismo y su experiencia en la enseñanza de la lectura.

La capacitación y grado de aptitud de los profesores puede resultar crucial. Mucho se ha escrito acerca de qué hace que la labor de los docentes resulte efectiva y en especial sobre la naturaleza, extensión y contenido de la preparación y formación de los profesores. Por ejemplo, el hecho de que un docente cuente o no con una amplia formación en la enseñanza de la lectura puede resultar de particular relevancia para la adquisición de la competencia lectora por parte de sus alumnos. El alcance de la formación continua del profesorado y su exposición a los desarrollos recientes en el campo de la enseñanza de la lectura son también importantes. El desarrollo profesional a través de seminarios, talleres, congresos y publicaciones especializadas puede ayudar a los profesores a aumentar su grado de efectividad y ampliar sus conocimientos sobre la adquisición de la competencia lectora. En algunos países y ámbitos administrativos, la participación de los profesores en tales actividades es obligatoria. Es más, se ha llegado a sugerir que la profesión docente requiere un aprendizaje de por vida, y que los profesores más eficaces continúan adquiriendo nuevos conocimientos y destrezas a lo largo de toda su vida profesional (Pirls, 2006).

También relacionada con el desarrollo de la lectura está **la interacción entre los alumnos**, tanto de manera informal como en el intercambio de opiniones en el aula sobre las actividades que guardan relación con la lectura y la competencia lectora. Las aulas en las que se promueve el desarrollo del lenguaje y se establece un clima de apoyo para hablar sobre la lectura pueden resultar especialmente efectivas (Baker, 1991; Baker, Dreher y Guthrie, 2000; Gambrell y Almasi, 1997; Guthrie y Alvermann, 1999). Es por esto por lo que el programa de mejora en las destrezas lectoras quiera asentarse bajo esta premisa; *toda experiencia lectora compartida afianza lo leído y refuerza aprendizajes posteriores.*



Dentro del aula, y de un modo muy especial durante la implementación del programa de destrezas lectoras, las actividades más relevantes para el desarrollo de la competencia lectora incluyen las concernientes al reconocimiento de las palabras, la comprensión, las estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas, las actividades de escritura tales como la creación de historias, y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral (Shanahan y Neuman, 1997).

IV.1 .2 .c - Relaciones entre familia y escuela.

De entre todos los factores familiares asociados con la adquisición de la competencia lectora, la implicación de los padres o tutores en la educación escolar de los niños puede ser clave para el desarrollo de dicha competencia (Christenson, 1992). Diversas investigaciones demuestran que los alumnos que comentan con sus padres o tutores sus estudios escolares y las lecturas que realizan alcanzan mayor rendimiento que los que no lo hacen (Mullis, Martin, González y Kennedy, 2003). Los padres o tutores implicados pueden reforzar el valor del aprendizaje de la lectura y cerciorarse de que los niños terminan sus deberes escolares relativos a la lectura, así como animarles elogiando su trabajo y ofreciéndoles apoyo. Esta implicación requiere por nuestra parte un cierto intervencionismo en donde, de alguna manera, se nos permita un control de las actividades realizadas en casa. El programa lleva a cabo, desde el primer momento de su aplicación, un control de los libros leídos y de los minutos que se dedican diariamente a la actividad lectora.

Ficha de lectura diaria.

Fin de Semana	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:	Tiempo:
Libro de lectura					
Total minutos semanales					
Firma del padre/madre					

IV. 1.3 - CONTENIDO TEÓRICO DEL PROGRAMA *MEJORA DE LAS DESTREZAS LECTORAS. FUNCIONES Y TAREAS.*

Desde sus orígenes la lengua escrita ha tenido funciones diferentes: guardar compromisos entre personas, garantizar transacciones económicas, plasmar edictos, leyes, etc., finalidades que aún hoy son plenamente vigentes. Estas funciones no implicaban la creación de textos para ser leídos. Más tarde se escribió también para expresar un pensamiento, exponer unas ideas, para dar a conocer una historia, o divulgar el conocimiento, lo que introdujo una función nueva: la escritura para ser leída con fines informativos, instructivos y recreativos (Clemente, 2008). Por tanto, Clemente, resalta en el estudio de la lengua la importancia de la funcionalidad, el sentido que tiene ser lector y el valor de esa condición tanto individualmente como en el grupo social, lo cual se traduce en la capacidad para entender y producir textos escritos, útiles para manejarnos en nuestro entorno.

La narración (*la función comunicativa*), tanto oral como escrita, es el mejor formato que comprende el niño, por tratarse del modo de expresión popular. La importancia y valor de leer historias a los niños en el período infantil es un elemento didáctico de primera magnitud. Al escuchar lo que alguien les lee empiezan a tener experiencia sobre la organización de la lengua escrita, sobre sus ritmos, sobre sus características; también conectan lo impreso con el habla, aprenden a prestar atención al mensaje lingüístico como forma de obtener información y, finalmente, pueden comprender el contenido de la historia, lo que les permitirá ampliar sus conocimientos (Clemente, 2008).

Esta importancia en la narración y en la transmisión oral de los textos justifica, en un primer lugar, que todas las fichas aplicadas en el programa comenzaran con el primer capítulo de una historia. La selección de los textos se ha llevado a cabo por un destacado número de profesionales que se dedican a la docencia en la etapa en donde se aplicó el programa. Del mismo modo, y a lo largo de todo el programa, el alumno contará a otros de qué trata la historia. Las tareas vinculadas a la función comunicativa se centran en resumir lo leído, preguntas directas o indirectas relacionadas con el texto, cartas al protagonista, completar lo que falta en un texto, dar sentido a una frase desordenada, leer para otros y que otros nos lean, imaginar el final de la historia, adivinanzas, poesías, canciones, juegos de palabras, trabalenguas, chistes, refranes y simulacros de diálogos cotidianos.

En lo referente a las **funciones creativas** del lenguaje los psicólogos están de acuerdo en que para ser creativo se necesita generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad (Sternberg y Lubart, 1997). Para Gardner (1995) el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.

También resulta interesante contar con las aportaciones específicas del planteamiento cognitivo. Uno de los elementos que aporta el cognitivismo es la relevancia que para el pensamiento creativo poseen las *actividades de búsqueda*. En éstas se distingue entre "búsqueda en amplitud" y "búsqueda en profundidad", según se trate de exploraciones de todas las posibilidades de un nivel antes de pasar al siguiente o profundización en una única solución hasta sus últimas consecuencias a fin de verificar su eficacia. Pero, en cualquier caso, existe una evidencia objetiva de que, ante un problema, la mente que pretende resolverlo no trabaja sólo deduciendo, antes al contrario, parece que trabaja "buscando" la solución, siendo este no "un método entre otros, sino el más fundamental de nuestra inteligencia" (Newell y Simon, 1972).

En nuestro caso las actividades de búsqueda, las tareas vinculadas a la función creativa, se centran en la utilización de *viñetas* para ordenar y crear historias, la utilización de *hipótesis fantásticas*, presentación de personajes para crear una historia y cómo contar un cuento.

Y por último, en cuanto a la **captación de la realidad** (Pirls, 2006), al leer para adquirir información, el lector no se ve inmerso en mundos de fantasía, sino en aspectos del universo real. A través de textos informativos, es posible entender cómo es el mundo y cómo ha sido, y por qué las cosas funcionan de la manera que lo hacen. Los lectores pueden ir más allá de la adquisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción. No es necesario leer los textos informativos de principio a fin; los lectores pueden seleccionar las partes que necesiten. Las diversas organizaciones de los textos ejercen diferentes demandas sobre el lector, aunque no suelen darse distinciones rigurosas.

También cabe resaltar que, a pesar de su organización, los textos informativos pueden o no contar con encabezamientos u otro tipo de organizadores textuales.

Los textos informativos ordenados cronológicamente presentan sus ideas como una secuencia ordenada en el tiempo. Estos textos pueden relatar acontecimientos, por ejemplo, en forma de hechos históricos, anotaciones en un diario, informes personales o cartas. Las biografías y autobiografías, que detallan los acontecimientos de vidas reales, son importantes textos de este tipo. Otros textos cronológicamente organizados son de carácter procedimental, como las recetas de cocina y las instrucciones. En este caso, a menudo se emplea la forma del imperativo y se espera que el lector, además de entender, actúe de acuerdo con lo que lee.

A veces, la información y las ideas se organizan a partir de la lógica más que de la cronología. Por ejemplo, un documento de investigación puede describir causa y efecto, los artículos periodísticos pueden comparar y contrastar asuntos tales como las sociedades o el tiempo atmosférico, y los editoriales pueden presentar argumentos a favor y en contra o plantear una opinión aportando pruebas. Los textos persuasivos apuntan directamente a influir en la opinión del lector, como es el caso de la presentación de un problema y la consiguiente solución recomendada. Tanto en la argumentación como en la persuasión, el lector debe seguir el desarrollo de las ideas y acercarse al texto con mente crítica para formar su propia opinión.

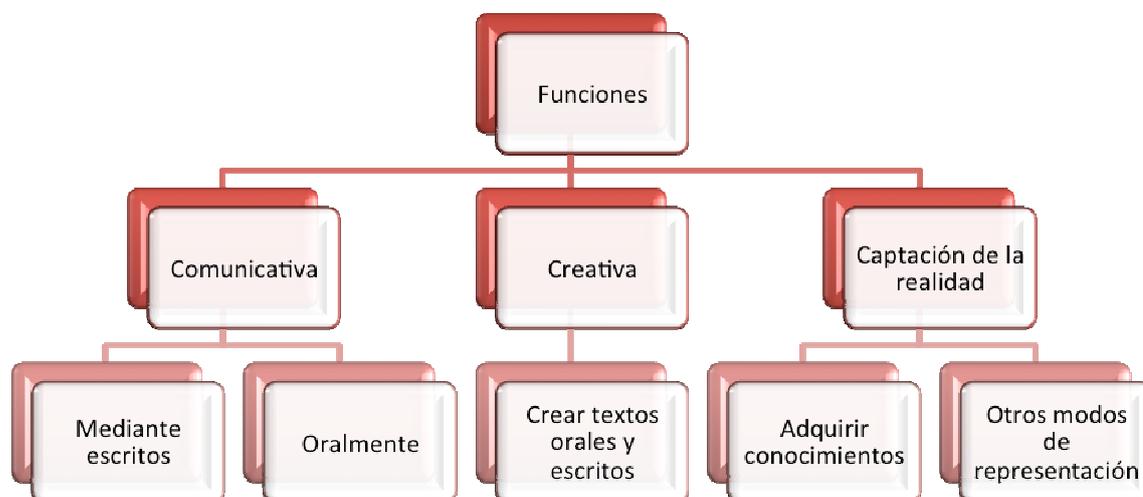
En ocasiones, los textos informativos son de carácter expositivo y presentan explicaciones o bien describen personas, acontecimientos o cosas. En una organización temática, los aspectos de un tema se agrupan y se describen juntos en el texto. Finalmente, debe tenerse en cuenta que la información no tiene por qué presentarse en textos continuos. Entre los textos discontinuos se incluyen folletos, listas, diagramas, cuadros, gráficos, y todos aquellos que llaman a la acción por parte del lector, tales como anuncios publicitarios o boletines informativos. Conviene subrayar que un único texto informativo a menudo utiliza una o más maneras de presentar la información. Incluso los fragmentos informativos que son en su mayoría texto, con frecuencia están documentados con tablas o acompañados de ilustraciones y diagramas.

Para esta función (captación de la realidad) las tareas se centran en jerarquizar la información, generar enunciados a partir de resultados, clasificar/interpretar a partir de tablas y gráficos, consulta de otros materiales para la búsqueda de soluciones, el dibujo como representación de lo adquirido, toma de notas y seguir instrucciones.

Pretendemos por tanto, con la implementación del programa, capacitar y dotar a los alumnos de cuarto de Primaria de una serie de herramientas que garanticen la eficacia de su trabajo y dotarles en un futuro de las herramientas necesarias para el éxito de aprendizajes posteriores. Del mismo modo, apostamos por un programa preventivo porque creemos que la problemática del fracaso escolar en los primeros cursos de la ESO necesita de una reflexión más profunda que nos lleve a plantearnos la necesidad de una nueva dinámica de trabajo en los ciclos educativos anteriores.

Los siguientes esquemas, inspirados inicialmente por Clemente (2008), resumen el contenido de las *funciones y tareas* que queremos llevar a cabo en nuestro programa.

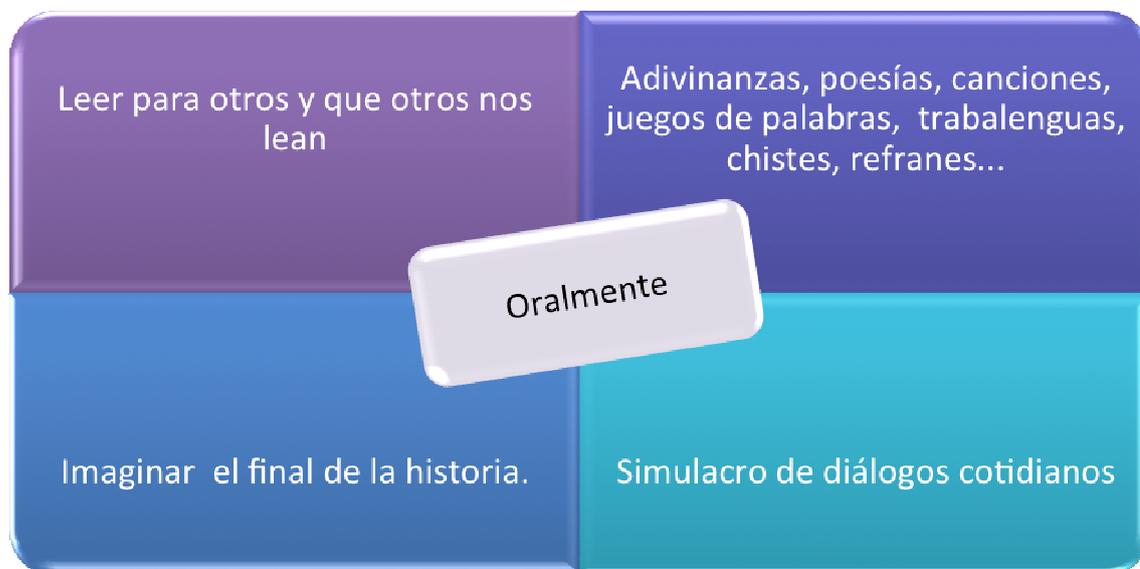
(Figura 5.1)



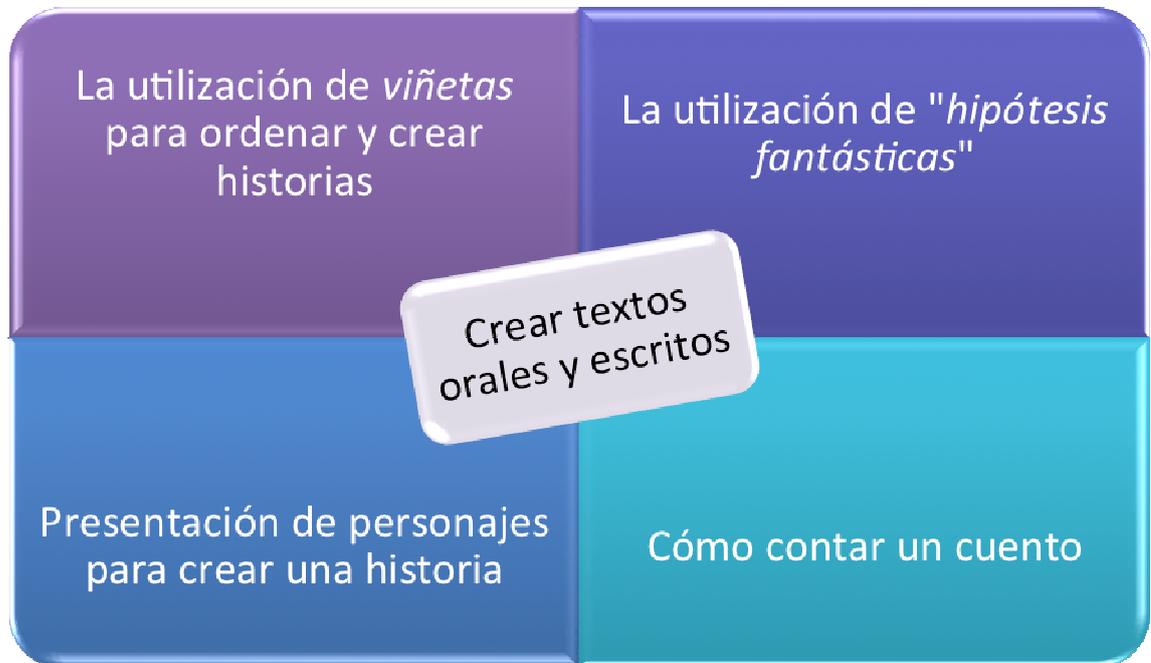
Tareas (Figura 5.2)



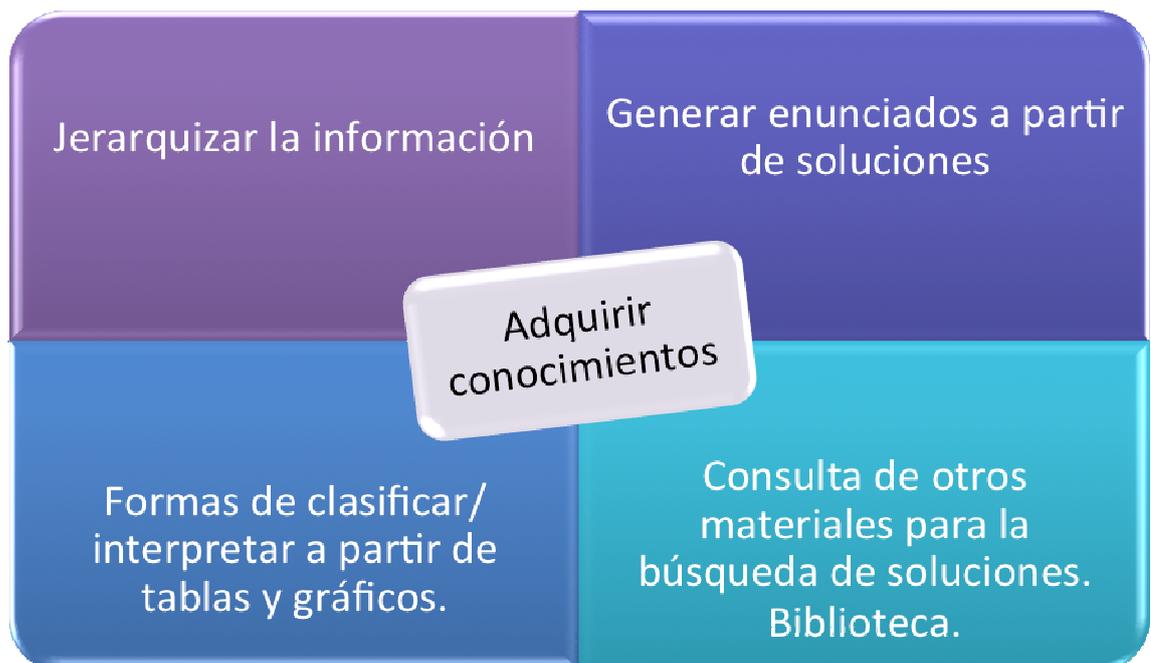
Tareas (Figura 5.3)



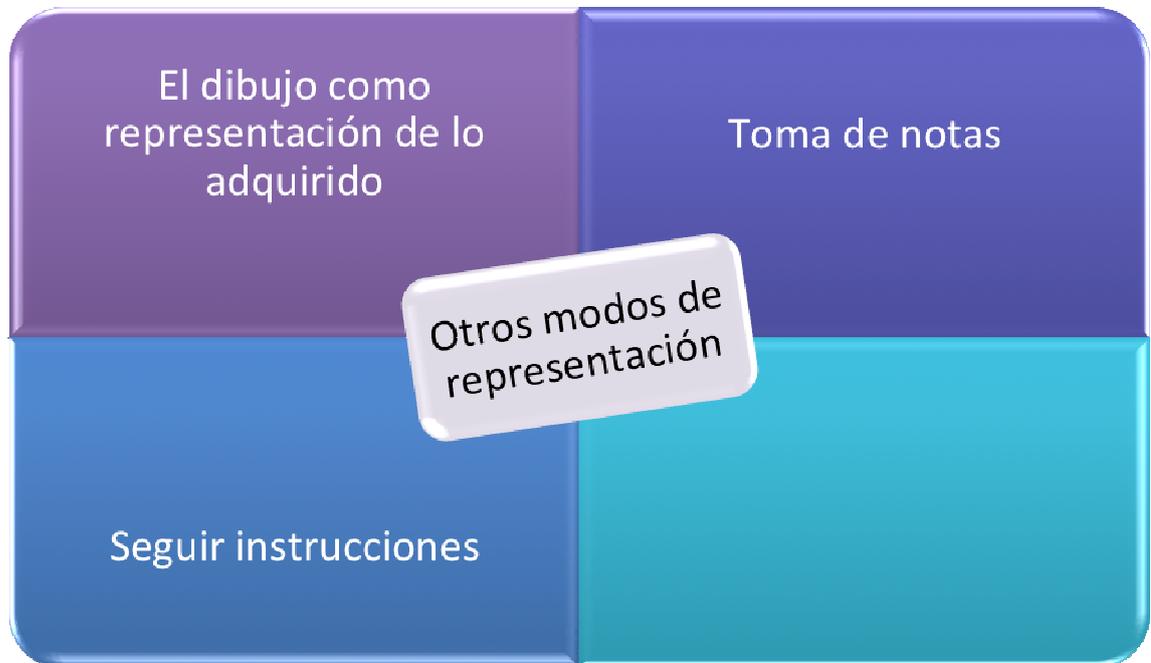
Tareas (Figura 5.4)



Tareas (Figura 5.5)



Tareas (Figura 5.6)



V

V. 1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN I. La influencia de las competencias verbales en el fracaso académico.

V. 1. 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Como dijimos en la introducción el objetivo de esta investigación es doble. Por una parte profundizar y reflexionar sobre la vinculación existente entre las competencias verbales (centrado en la comprensión de textos) y la adquisición de nuevos conocimientos. Facilitar estos nuevos conocimientos son los que determinan que haya un aprendizaje más activo por parte del alumno y por tanto un mayor logro en las puntuaciones académicas. Y, en segundo lugar, la creación y puesta en marcha de un programa preventivo para desarrollar y mejorar las competencias verbales.

En este primer diseño, para el estudio de *la influencia de las competencias verbales en el fracaso académico*, hemos optado por una muestra de primero de E.S.O. Las razones de optar por esta muestra, por esta edad concreta, son las recientes alertas de la comunidad educativa por las tasas elevadas en el fracaso al finalizar esta etapa. Y, en cuanto al segundo diseño, para la *creación y aplicación de un programa preventivo de competencias verbales*, fijamos la muestra en alumnos de cuarto de Primaria. Las razones en este caso son de nivel madurativo, es a estas edades cuando los alumnos han adquirido las destrezas básicas y empiezan a leer formatos más complejos con mayor grado de autonomía.

El fracaso académico o los trastornos del aprendizaje relacionados con un mal rendimiento en la lectura, ortografía y cálculo fueron identificados a finales del siglo XIX, aceptándose, finalmente, el término *dificultades de aprendizaje* a partir de su introducción por Kirk y Bateman en los años 1962-1963.

Algunos utilizan los términos "*trastornos del aprendizaje*" y "*dificultades del aprendizaje*" indistintamente para designar *a niños con problemas en alguna o todas las áreas académicas*. Nosotros los utilizaremos de manera complementaria. En el sentido de que las *dificultades de aprendizaje* tienen un componente neurológico (Santiuste, 2005, 2007), mientras que los trastornos presentan básicamente unos componentes externos.

En Estados Unidos el Comité Nacional Asesor sobre Trastornos del Aprendizaje (National Joint Committee of Learning Disabilities, NJCLD) en sus reiteradas revisiones (1981, 1994), y el Comité de Interagencias sobre los Trastornos del Aprendizaje (1987) concluyen los siguientes aspectos en la definición de los trastornos del aprendizaje:

- ❖ Los trastornos del aprendizaje se refieren a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por unas alteraciones significativas en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento y matemáticas.
- ❖ Algunos autores incluyen las habilidades sociales y los trastornos de atención (Silver, 1988).
- ❖ Son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central.
- ❖ Tienen un carácter crónico, por lo que no afectan solo a los niños, sino también a los adultos.
- ❖ Y, aunque puedan aparecer asociadas a otros trastornos (por ejemplo, déficits sensoriales, retraso mental o perturbaciones sociales o emocionales) o a una mala influencia ambiental (por ejemplo, diferencias culturales, insuficiente o inadecuada instrucción o factores psicogénicos) no deben ser el resultado directo de estas condiciones o influencias (Hammill, Leigh, McNutt y Larsen, 1981).

Por otra parte, como ya hemos expresado más arriba, el lenguaje y el aprendizaje constituyen dos realidades educativas complementarias. La educación es un proceso que necesita radicalmente del lenguaje porque constituye la base de la comunicación escolar y complementariamente la realidad lingüística constituye el objetivo básico del currículum educativo. Uno de los tópicos más importantes en el estudio y detección de las dificultades de aprendizaje es el estudio de los trastornos lingüísticos, tanto de comprensión como de producción. Además, los argumentos teóricos sobre la naturaleza y desarrollo del lenguaje, tienen una gran importancia sobre los argumentos educativos y sobre las explicaciones que se producen sobre el por qué los niños pertenecientes a algunos grupos sociales presentan dificultades de aprendizaje y escaso rendimiento escolar (Santiuste, 1996).

El concepto de trastorno de lenguaje es muy amplio e impreciso. Terminológicamente ha sido expresado de muy diversas maneras: dificultad, desorden, alteración o perturbación lingüística. Científicamente el síndrome ha sido denominado de diversas formas también: speech-delay, speech-disorders, speech-disabilities, speech-disturbances o developmental language disorders, en inglés; sprachfehler o sprachstorungen en alemán; troubles du language o difficulté du langage, en francés. Aimard (1984) resume que el concepto trastorno del lenguaje no es una entidad nomográfica, sino un conjunto de elementos semiológicos que suponen una comparación de las estructuras lingüísticas de un sujeto con las de otro sujeto que habla normalmente por referencia a la posesión y buen funcionamiento de los elementos anatómicos, funcionales y ambientales antes descritos. Consideramos que existe un trastorno del lenguaje cuando las capacidades lingüísticas de un sujeto estén por debajo de lo normal o a un nivel del 50% debajo de las expectativas.

La Asociación Americana de Psicología (APA) incluye a los trastornos del aprendizaje dentro de su Manual de Diagnóstico Estadístico en el eje que denominado "Trastornos de Inicio en la Infancia, la niñez y la adolescencia", y los clasifica utilizando un criterio académico y de discrepancia, en los siguientes trastornos: 1) Trastorno de lectura, 2) Trastorno del cálculo, 3) Trastorno de la expresión escrita, y 4) Trastorno del aprendizaje no especificado.

Para el diagnóstico de los *trastornos del aprendizaje* se deben cumplir los siguientes criterios:

- ✓ El rendimiento del individuo debe ser inferior al esperado por su edad, nivel de escolarización y nivel de inteligencia. Este rendimiento inferior resultará significativo si observa una discrepancia de dos o más desviaciones típicas entre el rendimiento y el CI o si la discrepancia es menor (entre una y dos desviaciones típicas) en casos en que la evaluación del CI pudiera verse contaminada por la presencia de un trastorno asociado de procesamiento, trastorno mental, enfermedad médica o características socioambientales. Si el sujeto presenta un déficit sensorial, la sintomatología deberá superar a las habitualmente asociadas a ese trastorno.

- ✓ Debe ser evaluado con pruebas normalizadas realizadas siempre individualmente.
- ✓ Deben interferir la vida cotidiana o el rendimiento académico de forma significativa.

Y, en cuanto a los criterios para el diagnóstico de los Trastornos de la lectura y de la expresión escrita, quedan resumidos de la siguiente manera (APA, DSM-IV, 1987):

<i>Trastorno de la lectura</i>	<i>Trastorno de la expresión escrita</i>
<ul style="list-style-type: none">✓ Distorsiones.✓ Sustituciones u omisiones.✓ Lectura (oral y silenciosa) lenta y con dificultades de comprensión.	<p>Dificultades para componer textos escritos lo que, en ausencia de otras anomalías de la expresión escrita, se manifiesta por:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Errores gramaticales o de puntuación en la elaboración de frases.✓ Desorganización de párrafos.✓ Disortografía.✓ Mala caligrafía.

Una vez enumerados los criterios para el diagnóstico de los *trastornos del aprendizaje* y su delimitación conceptual recogemos una preocupación no reciente, no por esto superada, de los porcentajes de fracaso escolar en nuestro sistema educativo.

La presentación, por parte de la Unión Europea del informe *Educación y formación*, pone de relieve la situación delicada que está atravesando nuestro sistema educativo: Sólo el 61,8 % de los jóvenes españoles de 20 a 24 años han acabado la enseñanza secundaria, al menos, mientras que en Europa la media es del 76,7 % (de 24 países europeos España ocupa el puesto 22).

El último informe PISA ya señaló, además, que en el ranking de conocimientos en matemáticas, ciencias y comprensión lectora los estudiantes españoles siempre estaban por debajo del puesto 20.

Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), casi la tercera parte de los alumnos adolescentes de España, estudiantes de ESO, obtiene calificaciones negativas. En la enseñanza media, un 32 % de los alumnos repite curso, un 35 % no termina con éxito 2º ESO, el 48 % no supera el bachiller y en la universidad el abandono de los estudios ronda el 50 %.

Todos los informes que podamos utilizar vienen a coincidir en que el niño afectado por dificultades de aprendizaje tiene problemas de lectura y comprensión, que es lento a la hora de captar el lenguaje oral, que le falta concentración, que su nivel de atención es inconstante e insuficiente, que no está conectado en tiempo real a lo que sucede y que no es maduro para entender lo que pasa a su alrededor.

V. 1. 2. EL ALUMNADO DE PRIMER CICLO DE LA ESO.

Efectuaremos, ahora, un estudio básico de los estudiantes objeto de nuestra investigación.

El período que separa a la infancia de la adultez se denomina adolescencia. El comienzo de la adolescencia viene marcado por modificaciones físicas muy visibles y aparentes que constituyen lo que se denomina pubertad. La pubertad es semejante en todas las culturas. Sin embargo, la adolescencia es un período de la vida más o menos largo que presenta variaciones en los diferentes medios sociales según las diferentes culturas. La adolescencia es un fenómeno psicológico que viene determinado por la pubertad, pero no se reduce ella (González, 2004).

V. 1. 2. 1. La pubertad.

La pubertad es un fenómeno físico que conviene diferenciar de la adolescencia. La pubertad constituye un período de crecimiento rápido y de maduración sexual que pone fin a la infancia y que acerca al joven a la talla, el tipo y el potencial sexual del adulto. En el caso de las chicas, los cambios físicos visibles en la pubertad suponen, secuencialmente, la emergencia del brote de los pechos, la aparición inicial del vello púbico, el ensanchamiento de las caderas, el mayor estirón en el crecimiento y el primer período menstrual. En el caso de los chicos, los cambios físicos visibles suponen, en un orden aproximado de aparición, el crecimiento de los testículos, el crecimiento del pene, la aparición inicial del vello púbico, la primera eyaculación, el mayor estirón en el crecimiento, los cambios de voz y la aparición de la barba (Malina, 1990)

Los primeros cambios físicos inducidos por la secreción de hormonas sexuales directamente a la sangre: de esta forma se crea un equilibrio con más andrógenos en los chicos y más estrógenos en las chicas. Hay que hacer notar que aunque la testosterona sea considerada como la hormona masculina y los estrógenos como las hormonas femeninas, ambas hormonas están presentes en ambos sexos durante toda la vida, experimentando un aumento de volumen y de actividad durante la pubertad. Sin embargo, la testosterona aumenta en los chicos hasta dieciocho veces el nivel que tenía en la infancia, mientras que los estrógenos se multiplican por ocho en las chicas respecto al nivel que tenía en la infancia (González, 2004).

Normalmente el 80% de los chicos han comenzado ya a los trece años lo que familiarmente se suele llamar "estirón". Éste no se verá completado, en la mayor parte de los casos, hasta los quince o dieciséis años. La estatura, de hecho, es un motivo frecuente de preocupación e inquietud a esta edad. A menudo se miden y se comparan entre sí. Es motivo y orgullo para unos; de esperanza para otros; o incluso de vergüenza para unos pocos. Para ninguno es algo indiferente (Sánchez, V. 1992).

V. 1. 2. 2. Desarrollo cognitivo.

La cognición adolescente o el razonamiento que caracteriza a la adolescencia, Piaget lo denominó pensamiento operacional formal, que en su teoría es la cuarta y última etapa del desarrollo cognitivo, producto de una combinación de la maduración y la experiencia (Berger y Thompson, 1997). El pensamiento operacional formal, es un pensamiento hipotético, lógico y abstracto. Este pensamiento permite al adolescente tratar con lo posible, lo hipotético, lo futuro, lo remoto. Esta nueva capacidad permite a los jóvenes ver el mundo, a la gente y a ellos mismos de forma distinta.

El razonamiento hipotético deductivo transforma el modo del procesamiento cognitivo. En la infancia lo real es necesario para alcanzar las operaciones concretas, mientras que en la adolescencia la evaluación de las proposiciones (afirmaciones verbales) no necesita vinculaciones al mundo real.

La construcción de conceptos sobre uno mismo da paso a una etapa autoreflexiva en donde, según Piaget, definía el *egocentrismo* de los adolescentes a centrarse en sí mismos, considerándose únicos, excluyendo a los demás y creyendo ser dueños de una identidad única. Fruto del egocentrismo aparecen tres imágenes distorsionadas de la relación entre sí mismo y el otro. La primera se denomina la fábula de la invencibilidad, en virtud de la cual algunos jóvenes piensan que nunca caerán víctimas, como otros, de las repercusiones o consecuencias de una conducta peligrosa e ilegal. La segunda es la denominada fábula personal, en donde los adolescentes piensan que sus vidas son únicas, heroicas o incluso míticas. Y por último la audiencia imaginaria, en virtud de la cual el adolescente se considera a sí mismo siempre en escena. Están convencidos de que son el foco de atención y preocupación del mundo (Elkind, 1967).

Si hay algo que ha definido a todos los adolescentes de todos los tiempos ha sido su preocupación por el futuro. En muchas ocasiones se percibe como incierto. El paso de los cursos, la necesidad de ir concretando sus preferencias profesionales, hacen que la percepción por el futuro se presente como algo que empieza a no estar fuera de su control. El sentido de utilidad personal no culminará hasta lograr su participación en una sociedad que los necesita.

V. 1. 2. 3. Desarrollo de la identidad del yo.

Según Erikson (1968), la búsqueda de la identidad es el logro más importante de la personalidad del adolescente y un paso crucial para convertirse en un adulto productivo y feliz. Construir una identidad implica definir quién eres, qué valoras, y las direcciones que deseas seguir en la vida. El adolescente debe sentir una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él. Individualmente hablando, continúa afirmando Erikson, la identidad incluye (pero es más que esto) la suma de todas las identificaciones sucesivas de los años tempranos de la infancia y de la niñez.

Es en esa etapa (González, 2004) cuando comienza a desarrollar la habilidad que le permite apreciar no solo sus sentimientos, sino también los de los demás y de esta forma, incrementar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, así como tomar la perspectiva de otra persona respecto a lo que piensa o sienta sobre él. De esta forma el adolescente inicia un proceso de toma de conciencia de sí mismo, de su propia identidad.

Y, con independencia del estado de ánimo del adolescente, González (2004) afirma con contundencia que nuestra sociedad occidental no les facilita el desarrollo de la identidad personal al alargar demasiado su período de dependencia de los adultos, aunque esta extensión en el tiempo, se justifica por la extraordinaria cantidad de aprendizajes que se necesitan para vivir en un mundo tan complejo.

V. 1. 2. 4. Desarrollo del Autoconcepto.

El Autoconcepto de sí mismo o Autoconcepto no es otra cosa que el conocimiento de sí mismo o autoconocimiento. El autoconcepto es el conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo y que incluyen aspectos corporales, psicológicos, sociales, y morales. Es la opinión que tiene una persona sobre su propia personalidad y sobre su conducta; es un conjunto de representaciones o esquemas cognitivos acerca de uno mismo, con funciones de recepción, procesamiento y utilización del flujo de información acerca del propio sujeto. Contiene diferentes momentos, tales como lo que pensamos que somos, lo que pensamos que podemos lograr, lo que creemos que piensan los demás de nosotros y lo que deseáramos ser. (González, 2004).

El autoconcepto de los adolescentes según González, es muy complejo y es el producto resultante de las aspiraciones propias y de la imagen que les devuelven los demás. Esa imagen reflejada es esencial, pero no siempre exacta y puede llegar a producir deformaciones tremendas. Todos queremos ser los mejores, al menos en un ámbito, y tenemos miedo a no destacar y a que los otros no nos aprecien. Los adolescentes experimentan grandes oscilaciones, que van de sentirse excepcional, a sentirse muy por debajo de sus compañeros.

V. 1. 2. 5. Desarrollo afectivo.

De todos los rasgos de la edad a estudio si hemos de señalar uno sobre todos los demás destacaríamos la hiperemotividad; la hiperemotividad añadida a la inestabilidad del humor. La melancolía es otro de los rasgos, que aunque en menor medida, están presentes en esta etapa. Razones sin justificar y ensoñaciones que permiten a nuestro adolescente viajar por un mundo que en muchas ocasiones solo existe en su cabeza. Otra de las manifestaciones es la timidez, producida precisamente por la hiperemotividad.

El sentimiento es otra característica derivada de la emotividad y la imaginación. Asistimos a una reorganización del mundo sentimental: los sentimientos que ya existían como el amor propio, el cariño filial, adquieren nuevas formas de expresión. Al mismo tiempo aparecen otros como el amor, el odio, el desprecio y la admiración, la nostalgia (González, 2004).

V. 1. 3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Este proyecto tiene como interés centrar el valor de las competencias verbales y su influencia en la adquisición de nuevos contenidos. El *interés por intentar delimitar y precisar cómo la influencia de un mayor dominio lingüístico capacita a los alumnos a un mayor dominio en otras áreas del conocimiento*. Este dominio lingüístico se desprende de la valoración de las aptitudes intelectuales, y de un modo más específico, de la aptitud verbal recogida por la prueba aplicada a los alumnos del primer curso de la ESO.

Los objetivos generales que este diseño de investigación ha pretendido se concretan en:

- ❖ Profundizar a través de las últimas investigaciones en los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora: aptitudes intelectuales, estrategias cognitivas, etc.
- ❖ Buscar estrategias eficaces para desarrollar habilidades de competencia lingüística y comprensión lectora.
- ❖ Valorar las relaciones existentes entre las diversas aptitudes mentales y su influencia en el logro/fracaso escolar.
- ❖ Un acercamiento a las últimas evaluaciones de nuestro sistema educativo y sus deficiencias en relación a la ausencia de dominio en habilidades básicas de corte lingüístico.
- ❖ Proporcionar las estrategias necesarias que nos permitan tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno dentro del proceso de aprendizaje.
- ❖ La apertura de nuevas vías de investigación en donde se puedan valorar la influencia de los contenidos sociales del lenguaje y su relación con la adaptación al medio.

Los objetivos específicos que este diseño de investigación aborda se concretan en:

- ✚ Constatar la relación, ya establecida en la literatura, entre aptitudes mentales (medidas por el IGF) y rendimiento académico en cada una de las asignaturas. La suma de aptitudes mentales recogidas por el IGF valoradas por la puntuación total (CI) y su relación en el rendimiento académico valorado éste por la superación de las asignaturas. Se tendrá en cuenta la tercera evaluación dado su carácter sumativo de las evaluaciones anteriores.

- ✚ Valorar la influencia que pueda ejercer el factor verbal (capacidad para manejar conceptos verbales, comprenderlos en una amplia variedad de contextos y utilizarlos significativamente) en el rendimiento académico.

- ✚ Establecer las posibles relaciones entre las *analogías verbales* y rendimiento académico.

- ✚ Establecer las posibles relaciones entre *completar oraciones* y rendimiento académico.

- ✚ Valorar las diferencias entre sexos en relación a la aptitud verbal.

- ✚ Valorar el fracaso académico en relación a la variable género.

V. 1. 4. EL DISEÑO CORRELACIONAL.

Se han realizado diversos análisis estadísticos, correlación de Pearson, prueba T de Student y contrastes paramétricos de diferencias de medias para muestras independientes y muestras relacionadas. Para el procesamiento y realización de los mismos se utilizó el paquete estadístico de ordenador SPSS 15.

Los estudios correlacionales abarcan aquellos estudios en los que estamos interesados en descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas de un fenómeno y lo hacen mediante el uso de los coeficientes de correlación. Un coeficiente de correlación (se puede utilizar indistintamente el término regresión cuando nos referimos a la correlación, ya que matemáticamente la correlación se resuelve mediante un proceso de regresión) es un indicador matemático que aporta información sobre el grado, intensidad y dirección de la relación entre variables (Bisquerra, 2009).

El coeficiente de correlación más conocido es el denominado *producto-momento* o también denominado por el nombre de su creador: *Pearson*. Es un coeficiente bivariado, es decir, está diseñado para correlacionar dos variables y fluctúa entre los valores -1 a +1. Se representa mediante la letra "r".

Cuando dos variables covarían en la misma dirección existirá una relación que denominaremos positiva y su intensidad quedará reflejada en el coeficiente que adoptará un valor entre 0 y 1, tanto más cerca de 1 cuanto más intensa sea la relación entre las variables. Un coeficiente cercano a 0 nos indicaría la ausencia de relación entre las variables.

Un alto coeficiente negativo señalaría también la existencia inequívoca de una relación intensa entre las variables pero de direccionalidad opuesta que en términos de puntuaciones se reflejaría en el hecho de que cuando los valores de una de las variables aumenta el de la otra disminuye.

Para valorar la intensidad de los índices de correlación, lo habitual es hacerlo calculando su significación estadística. En nuestro caso es significativo cuando se puede afirmar, aceptando una determinada probabilidad de error, que es estadísticamente distinto de 0.

V. 1. 5. HIPÓTESIS.

Las hipótesis que se plantean son hipótesis correlacionales, éstas especifican las relaciones entre dos o más variables. Estas hipótesis establecen la asociación entre dos variables. Pero además pueden establecer cómo es la relación entre estas variables, qué dirección sigue, sin alcanzar un nivel explicativo.

H1:

- Existe una relación entre la *inteligencia general* (IG) medida por el IGF y el *rendimiento general* obtenido por los alumnos en su tercera evaluación (tabla 1).

La variable *inteligencia general* es una estimación de otros factores de grupo y factores primarios entre los que se encuentra el factor verbal. Esta primera hipótesis nos ayuda, de un modo más general, a valorar la relación existente entre una serie de factores que correlacionan con el rendimiento. Estos factores que se relacionan entre sí aparecen agrupados por un factor general que es la inteligencia general.

H2:

- Existe una relación entre el *factor verbal* (V) y *rendimiento general* obtenido por los alumnos en su tercera evaluación (tabla 2).

En esta segunda hipótesis se plantea de un modo más concreto, atendiendo a la primera parte del título de esta tesis, la posible relación entre el factor verbal (el dominio de competencias verbales) y el rendimiento académico de los alumnos.

Dada la variedad de puntuaciones obtenidas en el IGF nos vemos inclinados a plantear otras hipótesis que nos pudieran servir para conocer mejor las características de la muestra y de interés para posteriores estudios. Y estas son:

Ha: Existe una relación entre analogías verbales (Rv) y el rendimiento general obtenido por los alumnos en su tercera evaluación (tabla 3).

Hb: Existe una relación entre completar oraciones (Hv) y el rendimiento general obtenido por los alumnos en su tercera evaluación (tabla 4).

Hc: Existe una relación entre factor verbal (V) y sexo (tabla 5).

Hd: Existe una relación entre el rendimiento académico y sexo (tabla 6).

He: Existen diferencias dentro del grupo chicas entre el factor verbal (V) y factor numérico (N), (tabla 7).

Hf: Existen diferencias dentro del grupo chicos entre el factor verbal (V) y factor numérico (N), (tabla 8).

Hg: Existe una relación entre el factor espacial (E) y el sexo (tabla 9).

Hh: Existe una relación entre el factor numérico (N) y el sexo (tabla 10).

Hi: Existe una relación entre el razonamiento lógico (RL) y el sexo (tabla 11).

Hj: Existe una relación entre inteligencia general (IG) y el sexo (tabla 12).

Y, por último, se presenta una matriz de correlaciones entre todos los subfactores trabajados (Tabla 13).

V. 1. 6. VARIABLES.

Las variables a considerar en este diseño de investigación son:

- ✓ La *inteligencia general* (IG) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *inteligencia general* la capacidad que se diferencia en múltiples factores pero todos relacionados entre sí a modo de jerarquía.
- ✓ El *rendimiento general* (RG). Entendiendo por *rendimiento general* las puntuaciones académicas obtenidas por los alumnos en su tercera evaluación.

Dimensiones de la variable *inteligencia general* (IG):

- ✓ La *aptitud verbal* (V) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *aptitud verbal* la capacidad general para manejar conceptos verbales, comprenderlos en variedad de contextos y utilizarlos significativamente.
- ✓ *Razonamiento Lógico* (RI) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *razonamiento lógico* la capacidad para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información.
- ✓ *Factor Numérico* (N) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *factor numérico* la capacidad para manejar símbolos numéricos en la resolución de problemas, así como la facilidad y rapidez en los cálculos efectuados con ellos.
- ✓ *Factor Espacial* (E) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo como *factor espacial* la capacidad para manejar figuras geométricas, reconociendo regularidades lógicas y utilizándolas en giros y combinaciones espaciales.
- ✓ *Analogías Verbales* (Rv) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *analogías verbales* la capacidad para la búsqueda de relaciones analógicas y de la comprensión significativa de conceptos verbales.
- ✓ *Completar Oraciones* (Hv) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *completar oraciones* la capacidad para la comprensión de conceptos en proposiciones que se deben completar para que adquieran significación adecuada.
- ✓ *Series Numéricas* (Rn) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *series numéricas* la capacidad para ver relaciones seriales lógicas, para determinar una ley o periodo lógico de repetición en series de números.
- ✓ *Problemas Numéricos* (Hn) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *problemas numéricos* la capacidad para la comprensión de representaciones de diversos problemas numérico-verbales. En menor grado exige habilidad para el cálculo numérico.

- ✓ *Matrices Lógicas* (Re) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *matrices lógicas* la capacidad para relacionar figuras geométricas en secuencias lógicas en un espacio de representación gráfico.
- ✓ *Encajar figuras* (He) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por encajar figuras como la capacidad para realizar giros con figuras geométricas y mantener sus relaciones de tamaño, distancia, forma, color o fondo.

V. 1. 7. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

La prueba que se ha aplicado a los alumnos de 1º de ESO es la batería *Inteligencia General y Factorial (IGF / 4-r)*, diseñada por Carlos Yuste Hernanz. Esta prueba está destinada a la evaluación de los alumnos desde 5º de Primaria hasta 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Su estructura ya se definió más arriba y su conveniencia para esta investigación se ve fundamentada por la práctica en estos tres últimos años. Numerosos profesionales de la enseñanza han manejado las puntuaciones de esta batería y establecen una valoración positiva de sus resultados con las predicciones en el dominio de las competencias lingüísticas.

Las puntuaciones obtenidas por el factor verbal general, desglosadas en "analogías verbales" y "completar oraciones", son las que más se ajustan a nuestra concepción de competencias verbales. Las puntuaciones se presentan en Percentiles.

Se presenta en dos formas; una primera de 28 minutos (forma A), y una segunda de 24 minutos de aplicación (forma B). Las dos formas presentan un mismo número de preguntas, un total 148 preguntas divididas en 72 preguntas por cada forma. El alumno lee las preguntas que se le plantean en un cuaderno (llamado cuaderno de elementos) y responde en una hoja aparte (hoja de respuestas). En la hoja de respuestas el alumno encontrará un apartado (notas borrador) en donde podrá realizar las anotaciones, los cálculos que puedan facilitarle las respuestas. En esta misma hoja de respuestas, al final, el alumno puede responder a un cuestionario donde se le pregunta por las posibles interferencias en su trabajo (si le dolía la cabeza, si había tenido un examen hace poco y no podía concentrarse, si no tiene interés por este tipo de pruebas...), por la dificultad en general y por la dificultad según la temática de la pregunta.

La temática de las preguntas se clasifica de la siguiente manera.

<p>Inteligencia General (IG)</p>	<p><i>Engloba la diversidad de razonamientos lógicos no-verbales, espaciales, verbales y numéricos que se miden en cada una de los subtests que lo integran.</i></p>
<p>Razonamiento Lógico (RL)</p>	<p><i>Matrices lógicas con figuras geométricas.</i></p>
<p>Contenidos Verbales (V)</p> <p>Razonamiento Verbal / Analogías Verbales (Rv)</p> <p>Comprensión Verbal / Completar Oraciones (Hv)</p>	<p>Rv + Hv</p> <p><i>Comprensión de relaciones entre conceptos o grupos de conceptos y de deducción de otros conceptos.</i></p> <p><i>Comprensión de conceptos en proposiciones que se deben completar para que adquieran significación adecuada.</i></p>
<p>Contenidos Numéricos (N)</p>	<p><i>Comprender y manejar símbolos matemáticos en la resolución de problemas.</i></p>
<p>Contenidos Espaciales (E)</p>	<p><i>Establecer relaciones de tamaño, distancia, dirección y forma en una serie de figuras geométricas, para manejar figuras en el espacio reconociendo esas relaciones.</i></p>

Estas pruebas vienen utilizándose hace más de década y media. Aun cuando hay muchos cambios en la versión actual, la mayoría de los elementos proviene de pruebas reiteradamente analizadas anteriormente, con lo que ya disponemos de muchos datos sobre su fiabilidad y validez (Yuste 2002).

En cuanto a los índices de fiabilidad obtenidos son muy satisfactorios y sobre todo en las puntuaciones globales (Inteligencia General, Inteligencia Verbal, Inteligencia No Verbal). Los índices de fiabilidad que se obtienen en los distintos factores oscilan desde el más bajo obtenido en Aptitud Verbal (ApV) de 0,888, al más alto obtenido en Inteligencia General (IG) de 0,955. Y, en referencia a la validez de una prueba de inteligencia, se refiere a su capacidad de diagnosticar diferenciadamente una actividad inteligente. La validez implica el que realmente una prueba mida lo que realmente pretende medir. La validez la consideramos en dos aspectos igualmente importantes. 1º que refleje la estructura mental que pretende, esto es que refleje determinada hipótesis de estructura defendida por los teóricos del tema. Y 2º podemos considerarla como pronóstico de resultados futuros.

V. 1. 8. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

La *población* es el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación. Se simboliza por *N*. En la práctica no se analizan todos los individuos de la población, sino que por razones de economía se selecciona una *muestra*. Podemos definir la muestra (*n*) como un subconjunto de la población que se selecciona a través de una técnica de muestreo y que debe ser representativa de aquélla. Si la muestra es representativa de la población, las conclusiones de la investigación realizada a partir de la muestra podrán generalizarse a la población (Bisquerra, 2009).

En nuestro caso la muestra del estudio es población; muestra igual a población. La población estuvo compuesta por 310 sujetos (156 mujeres y 154 hombres), estudiantes todos ellos de cuatro centros docentes de la Comunidad de Madrid. Con características comunes como son: centros privados, zonas residenciales de Madrid, pago de cuotas similares de escolarización e idearios de centro comunes.

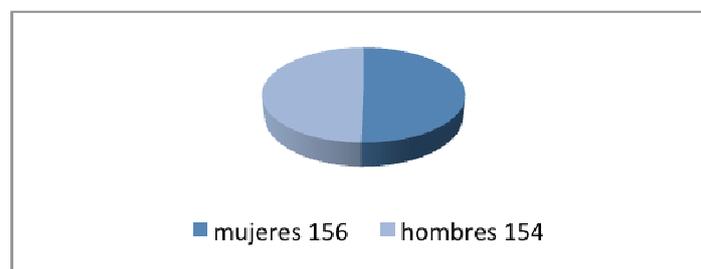
En la elaboración del diseño de investigación nos planteamos en nuestro caso, en lo referente a la *selección de la muestra* de sujetos sobre los cuales se habrá de recoger los datos, de la siguiente manera:

La selección de un *muestreo no probabilístico*, en donde la selección de los individuos de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a otros criterios relacionados con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Si bien la recomendación de utilizar métodos probabilísticos siempre que sea oportuno es muy apropiada, conviene reconocer que en la investigación educativa generalmente no es viable (Bisquerra, 2009).

El criterio, en nuestro caso, es doble; por un lado hay una *intencionalidad –muestreo intencional–* en buscar una cierta homogeneidad en la muestra (idearios comunes, centros privados, zonas residenciales y cuotas similares de escolarización) evitando así otros factores que pudieran contaminar los resultados y, por otra parte, el *fácil acceso* a la muestra. En este segundo criterio hace referencia a las características de quien hace la muestra: el *fácil acceso a la muestra*, el conocimiento no remoto de las instituciones que se prestan a la investigación y el trato ocasional con los profesionales vinculados a las instituciones objeto del estudio. Por tanto estamos hablando también de un *muestreo casual*; un muestreo frecuente en ciencias sociales y en investigación educativa.

Los alumnos están escolarizados en 12 aulas diferentes de Primero de E.S.O. agrupados en cuatro centros. Cada centro con tres aulas, con una media de 26 alumnos por clase. Las edades están comprendidas entre 13-14 años.

Composición de la muestra por sexos



Características de la muestra



V. 1. 9. PROCEDIMIENTO.

Se emplearon dos sesiones de 28 Y 24 minutos respectivamente. El orden de aplicación de las pruebas fue el siguiente: en la primera sesión, se aplicó la forma A y en la segunda, la forma B. El período temporal transcurrido entre ambas sesiones fue de una hora. La agrupación empleada para el pase de las pruebas fue la misma que presentaban los sujetos en el centro, es decir, los grupos establecidos para recibir las clases.

Las pruebas se realizaron en días distintos, concretamente en cuatro sesiones. La aplicación se llevó a cabo por *orientadores especializados* (cada centro estaba capitaneado por su propio orientador) y profesores voluntarios entrenados para la ocasión, todo ello bajo el control personal desde el inicio hasta la finalización de las pruebas. Cuando decimos *orientadores especializados* nos referimos a que antes de la puesta en marcha se llevaron a cabo tres sesiones de formación en donde se les explicaba a cada grupo de trabajo qué es lo que se les pedía y las intenciones de la investigación. El intervalo de aplicación entre la primera y la última prueba fue de un mes. Los alumnos realizaron las pruebas entre las 10 y las 12 de la mañana, y evitando el primer y el último día de la semana. La prueba se aplicó en marzo de 2008 a los 12 grupos de 1º de E.S.O. y seis semanas después se obtuvieron todas las calificaciones de la tercera evaluación.

V. 1. 10. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

El propósito fundamental de la fase *análisis de datos* consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio (Bisquerra, 2009). En este caso se trata de un análisis cuantitativo en donde la estadística inferencial (a través de una serie de técnicas estadísticas) nos permite realizar *contrastos* entre los valores dados, y comparaciones de dos grupos a través de pruebas paramétricas como son la *correlación de Pearson* y la *t de Student*. En relación a nuestra **primera hipótesis** sí hay diferencias significativas entre Inteligencia General (IG) y rendimiento académico (número de suspensos). Entendiendo por Inteligencia General la diversidad de razonamientos lógicos no-verbales, espaciales, verbales y numéricos que se miden en cada una de los subtests que lo integran. Se obtiene una correlación negativa/alta; cuando la variable Inteligencia General aumenta disminuye la variable Suspensos.

Correlaciones		Suspensos	Inteligencia General
Tabla 1			
Suspensos	Correlación de Pearson	1	-, 379**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	310	310
Inteligencia General	Correlación de Pearson	-, 379**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	310	310

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En relación a nuestra **segunda hipótesis** de investigación concluimos que sí hay diferencias significativas entre el factor Verbal (V) y rendimiento general obtenido por los alumnos en su tercera evaluación (número de suspensos). Es en este factor verbal donde resumimos o aglutinamos las competencias verbales necesarias para el logro académico, y dan sentido a la afirmación anunciada en la primera parte del título de la investigación. Se obtiene una correlación negativa/alta; cuando disminuye la variable Verbal aumenta la variable Suspensos.

Correlaciones

Tabla 2

		Suspensos	Verbal
Suspensos	Correlación de Pearson	1	-,345**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	310	310
Verbal	Correlación de Pearson	-,345**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	310	310

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Como ya habíamos comentado con anterioridad, dada la variedad de puntuaciones obtenidas en el IGF nos vemos inclinados a plantear otras hipótesis que nos pudieran servir para conocer mejor las características de la muestra y de interés para posteriores estudios.

En la hipótesis **Ha** nos planteamos la existencia de una relación entre Analogías Verbales (Rv) y el rendimiento general obtenido por los alumnos en su tercera evaluación (número de suspensos). Entendiendo por Analogías Verbales la capacidad para la búsqueda de relaciones analógicas y de la comprensión significativa de conceptos verbales. En este caso sí hay diferencias significativas entre Analogías Verbales (Rv) y el rendimiento general obtenido por los alumnos en su tercera evaluación (número de suspensos). Se obtiene una correlación negativa; cuando disminuye la variable Analogías Verbales (Rv) aumenta la variable Suspensos.

Correlaciones

Tabla 3

		Suspensos	Rv
Suspensos	Correlación de Pearson	1	-,313**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	310	310
Rv	Correlación de Pearson	-,313**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	310	310

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En la hipótesis **Hb** nos planteamos la existencia de una relación entre Completar Oraciones (Hv) y el rendimiento general obtenido por los alumnos en su tercera evaluación (número de suspensos). Entendiendo por Completar Oraciones la capacidad para la comprensión de conceptos en proposiciones que se deben completar para que adquieran significación adecuada. En este caso sí hay diferencias significativas entre Completar Oraciones (Hv) y el rendimiento general obtenido por los alumnos en su tercera evaluación. Se obtiene una correlación negativa; cuando disminuye la variable Completar Oraciones (Hv) aumenta la variable Suspensos.

Correlaciones
Tabla 4

		Suspensos	Hv
Suspensos	Correlación de Pearson	1	-,358**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	310	310
Hv	Correlación de Pearson	-,358**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	310	310

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En la hipótesis **Hc** nos planteamos si existe una relación entre factor Verbal (V) y Sexo. "Sig" indica la probabilidad que la varianzas sean diferentes. Al observar la tabla notamos que el valor para "Sig." es 0,742 que es superior a 0,05. Esto significa que existe un 74,2% de probabilidades de que ambas varianzas sean iguales; porcentaje muy superior al 5% acordado en las ciencias sociales. Para continuar la lectura de la tabla debe observarse los valores de la primera línea correspondiente a "se han asumido varianzas iguales". El siguiente valor es el de $t = 1,752$. Usando una tabla de t Student es posible ver si este valor se encuentra en el rango de 5% de probabilidad de ocurrencia en la distribución t correspondiente. Conociendo los grados de libertad y la probabilidad 0,05% es posible ver la Tabla de Student y encontrar el valor *t crítico*. Buscamos en la tabla el valor de $p = 0.05$ para 308 grados de libertad. El valor t de la tabla es 1,960. Como el 0.05 se distribuye a ambos lados de la distribución; un valor tendrá menos de un 5% de probabilidades de ocurrir si cae por debajo de -1,960 o por encima de 1,960. Puesto que nuestro valor (1,752) está entre los valores críticos podemos concluir que en las medias de los grupos no hay diferencias significativas entre factor Verbal (V) y Sexo.

Tabla 5. Prueba T. Estadísticos de grupos.

Sexo	N	Media	Desviación típ	Error típ. De la media
Verbal Chicos	154	60,95	28,722	2,314
Chicas	156	55,29	28,162	2,225

Pruebas de muestras independientes	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig.(bilateral)	Diferencias de medias
Verbal Se han asumido varianzas iguales	,108	,742	1,752	308	,081	5,660
No se han asumido varianzas iguales			1,752	307,672	,081	5,660

En la hipótesis **H_d** nos planteamos si existe una relación entre el rendimiento académico y Sexo. Al observar la tabla notamos que el valor para "Sig." es 0,065. Esto significa que existe un 6,5 % de probabilidades de que ambas varianzas sean iguales; porcentaje muy ajustado al 5% acordado en las ciencias sociales. Para continuar la lectura de la tabla debe observarse los valores de la segunda línea correspondiente a "se han asumido varianzas iguales". El siguiente valor es el de $t = 4,588$. Usando una tabla de t Student es posible ver si este valor se encuentra en el rango de 5% de probabilidad de ocurrencia en la distribución t correspondiente. Conociendo los grados de libertad y la probabilidad 0,05% es posible ver la Tabla de Student y encontrar el valor *t crítico*. Buscamos en la tabla el valor de $p = 0.05$ para 308 grados de libertad. El valor t de la tabla es 1,960. Como el 0.05 se distribuye a ambos lados de la distribución; un valor tendrá menos de un 5% de probabilidades de ocurrir si cae por debajo de -1,960 o por encima de 1,960. Puesto que nuestro valor (4,588) es mayor que el valor t de la tabla podemos concluir que las medias de los grupos son significativamente diferentes. Por lo tanto sí hay diferencias significativas entre el rendimiento académico y sexo.

Tabla 6. Prueba T. Estadísticos de grupos

Sexo	N	Media	Desviación típ	Error típ. De la media
Suspensos Chicos	154	2,66	2,652	,214
Chicas	156	1,28	2,644	,212

Pruebas de muestras independientes	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig.(bilateral)	Diferencias de medias
Suspensos Se han asumido varianzas iguales	3,428	,065	4,588	308	,000	1,380
No se han asumido varianzas iguales			4,588	307,920	,000	1,380

En hipótesis ***H_e*** nos planteamos si existen diferencias dentro del grupo de las chicas, entre el factor Verbal (V) y el factor Numérico (N). Como definíamos con anterioridad entendemos por *aptitud verbal* la capacidad general para manejar conceptos verbales, comprenderlos en variedad de contextos y utilizarlos significativamente. Y, por *factor numérico*, la capacidad para manejar símbolos numéricos en la resolución de problemas, así como la facilidad y rapidez en los cálculos efectuados con ellos. En la tabla 7.1 observamos la relación entre los factores verbal y numérico, y se obtiene una correlación positiva/alta; cuando aumenta la variable Verbal (V) aumenta la variable Numérico (N) en el grupo de las chicas.

Y, en la tabla 7.2 observamos que el valor para "Sig." es 0,461, esto significa que existe un 46,1 % de probabilidades de que ambas varianzas sean iguales. El siguiente valor es el de $t = 0,738$. Usando una tabla de t Student podemos ver si este valor se encuentra en el rango de 5% de probabilidad de ocurrencia en la distribución t correspondiente. Conociendo los grados de libertad y la probabilidad 0,05% es posible ver la Tabla de Student y encontrar el valor *t crítico*. Buscamos en la tabla el valor de $p = 0.05$ para 155 grados de libertad. El valor t de la tabla es 1,960. Puesto que nuestro valor (0,738) está entre los valores críticos podemos concluir que no hay diferencias significativas dentro del grupo chicas (muestras relacionadas) entre el factor Verbal (V) y factor Numérico (N).

Tabla 7.1

Estadísticos de muestras relacionadas	Media	N	Desviación típ.	Error típ. De la media	Correlaciones de muestras relacionadas	N	Correlación	Sig.
Par 1 Verbal	55,29	156	28,162	2,255	Par 1 Verbal	156	,675	,000
Numérico	53,95	156	28,300	2,266	Numérico			

a. sexo=chicas

Tabla 7.2

Pruebas de muestras relacionadas	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media	95% intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Verbal	1,346	22,773	1,823	-2,256	4,948	,738	155	,461
Numérico								

En hipótesis **Hf** nos planteamos si existen diferencias, dentro del grupo de los chicos, entre el factor Verbal (V) y el factor Numérico (N) –factores ya definidos en la hipótesis anterior-. En la tabla 8.1 observamos la relación entre los factores verbal y numérico, y se obtiene una correlación positiva/alta; cuando aumenta la variable Verbal (V) aumenta la variable Numérico (N) en el grupo de los chicos.

Y, en la tabla 8.2 observamos que el valor para "Sig." es 0,040, esto significa que existe un 4 % de probabilidades de que ambas varianzas sean iguales. El siguiente valor es el de $t = -2,075$. Usando una tabla de t Student podemos ver si este valor se encuentra en el rango de 5% de probabilidad de ocurrencia en la distribución t correspondiente. Conociendo los grados de libertad y la probabilidad 0,05% es posible ver la Tabla de Student y encontrar el valor t crítico. Buscamos en la tabla el valor de $p = 0.05$ para 155 grados de libertad. El valor t de la tabla es 1,960. Puesto que nuestro valor ($-2,075$) es menor que el valor t de la tabla podemos concluir que las medias de los grupos son significativamente diferentes. Por lo tanto sí hay diferencias significativas dentro del grupo chicos (muestras relacionadas) entre el factor Verbal (V) y factor Numérico (N).

Tabla 8.1

Estadísticos de muestras relacionadas	Media	N	Desviación típ.	Error típ. De la media	Correlaciones de muestras relacionadas	N	Correlación	Sig.
Par 1 Verbal	60,95	154	28,722	2,314	Par 1 Verbal	154	,610	,000
Numérico	65,18	154	28,404	2,289				

a. sexo=chicos

Tabla 8.2

Pruebas de muestras relacionadas	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media	95% intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Verbal	-4,221	25,238	2,034	-8,239	-,203	-2,075	153	,040
Numérico								

a. sexo=chicos

En la hipótesis **Hg** nos planteamos si existe una relación entre el Factor Espacial (E) y Sexo. Entendiendo como *factor Espacial* la capacidad para manejar figuras geométricas, reconociendo regularidades lógicas y utilizándolas en giros y combinaciones espaciales. Al observar la tabla notamos que el valor para "Sig." es 0,197. Esto significa que existe un 19,7% de probabilidades de que ambas varianzas sean iguales. Para continuar la lectura de la tabla debe observarse los valores de la primera línea correspondiente a "se han asumido varianzas iguales". El siguiente valor es el de $t = -0,609$. Usando una tabla de t Student es posible ver si este valor se encuentra en el rango de 5% de probabilidad de ocurrencia en la distribución t correspondiente. Conociendo los grados de libertad y la probabilidad 0,05% es posible ver la Tabla de Student y encontrar el valor *t crítico*. Buscamos en la tabla el valor de $p = 0.05$ para 308 grados de libertad. El valor t de la tabla es 1,960. Como el 0.05 se distribuye a ambos lados de la distribución; un valor tendrá menos de un 5% de probabilidades de ocurrir si cae por debajo de -1,960 o por encima de 1,960. Puesto que nuestro valor (-0,609) está entre los valores críticos podemos concluir que no hay diferencias significativas entre el factor Espacial (E) y el Sexo.

Tabla 9. Prueba T. Estadísticos de grupos

Sexo		N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
Espacial	Chicos	154	55,08	29,795	2,401
	Chicas	156	57,06	27,374	2,192

Pruebas de muestras independientes	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencias de medias
Espacial Se han asumido varianzas iguales	1,675	,197	-,609	308	,543	-1,980
No se han asumido varianzas iguales			-,609	305,102	,543	-1,980

En la hipótesis **Hh** nos planteamos si existe una relación entre el factor Numérico (N) y el sexo -factores ya definidos en hipótesis anteriores-. Al observar la tabla notamos que el valor para "Sig." es 0,814. Esto significa que existe un 81,4% de probabilidades de que ambas varianzas sean iguales. Para continuar la lectura de la tabla debe observarse los valores de la primera línea correspondiente a "se han asumido varianzas iguales". El siguiente valor es el de $t = 3,486$. Usando una tabla de t Student es posible ver si este valor se encuentra en el rango de 5% de probabilidad de ocurrencia en la distribución t correspondiente. Conociendo los grados de libertad y la probabilidad 0,05% es posible ver la Tabla de Student y encontrar el valor *t crítico*. Buscamos en la tabla el valor de $p = 0.05$ para 308 grados de libertad. El valor t de la tabla es 1,960. Como el 0.05 se distribuye a ambos lados de la distribución; un valor tendrá menos de un 5% de probabilidades de ocurrir si cae por debajo de -1,960 o por encima de 1,960. Puesto que nuestro valor (3,486) es mayor que el valor t de la tabla podemos concluir que las medias de los grupos son significativamente diferentes. Por lo tanto sí hay diferencias muy significativas entre el factor Numérico (N) y el sexo.

Tabla 10. PRUEBA T. Estadísticos de grupo

Sexo		N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
Numérico	Chicos	154	65,18	28,404	2,289
	Chicas	156	53,95	28,300	2,266

Pruebas de muestras independientes	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencias de medias
Numérico Se han asumido varianzas iguales	,055	,814	3,486	308	,001	11,227
No se han asumido varianzas iguales			3,486	307,915	,001	11,227

En la hipótesis ***H_i*** nos planteamos si existe una relación entre el factor Razonamiento Lógico (RL) y el Sexo. Entendiendo por *Razonamiento Lógico* la capacidad para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información. Al observar la tabla notamos que el valor para "Sig." es 0,639. Esto significa que existe un 63,9% de probabilidades de que ambas varianzas sean iguales. Para continuar la lectura de la tabla debe observarse los valores de la primera línea correspondiente a "se han asumido varianzas iguales". El siguiente valor es el de $t = 0,972$. Usando una tabla de t Student es posible ver si este valor se encuentra en el rango de 5% de probabilidad de ocurrencia en la distribución t correspondiente. Conociendo los grados de libertad y la probabilidad 0,05% es posible ver la Tabla de Student y encontrar el valor t crítico. Buscamos en la tabla el valor de $p = 0.05$ para 308 grados de libertad. El valor t de la tabla es 1,960. Como el 0.05 se distribuye a ambos lados de la distribución; un valor tendrá menos de un 5% de probabilidades de ocurrir si cae por debajo de -1,960 o por encima de 1,960. Puesto que nuestro valor (0,972) está entre los valores críticos podemos concluir que no hay diferencias significativas entre el Razonamiento Lógico (RL) y el Sexo.

Tabla 11. PRUEBA T. Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media	
RL	Chicos	154	61,01	28,625	2,307
	Chicas	156	57,91	27,454	2,198

Pruebas de muestras independientes	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencias de medias
RL Se han asumido varianzas iguales	,221	,639	,972	308	,332	3,096
No se han asumido varianzas iguales			,972	307,082	,332	3,096

En la hipótesis *Hj* nos planteamos si existe una relación entre el factor Inteligencia General (IG) y el sexo –factores ya definidos en hipótesis anteriores-. Al observar la tabla notamos que el valor para "Sig." es 0,504. Esto significa que existe un 50,4% de probabilidades de que ambas varianzas sean iguales. Para continuar la lectura de la tabla debe observarse los valores de la primera línea correspondiente a "se han asumido varianzas iguales". El siguiente valor es el de $t = 1,777$. Usando una tabla de t Student es posible ver si este valor se encuentra en el rango de 5% de probabilidad de ocurrencia en la distribución t correspondiente. Conociendo los grados de libertad y la probabilidad 0,05% es posible ver la Tabla de Student y encontrar el valor t crítico. Buscamos en la tabla el valor de $p = 0.05$ para 308 grados de libertad. El valor t de la tabla es 1,960. Como el 0.05 se distribuye a ambos lados de la distribución; un valor tendrá menos de un 5% de probabilidades de ocurrir si cae por debajo de -1,960 o por encima de 1,960. Puesto que nuestro valor (1,777) está entre los valores críticos podemos concluir que no hay diferencias significativas entre Inteligencia General (IG) y el sexo.

Tabla 12.PRUEBA T. Estadísticos de grupo.

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
Inteligencia General				
Chicos	154	61,47	28,888	2,328
Chicas	156	55,77	27,627	2,212

Pruebas de muestras independientes	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig.(bilateral)	Diferencias de medias
Inteligencia G Se han asumido varianzas iguales	,447	,504	1,777	308	,077	5,705
No se han asumido varianzas iguales			1,777	306,984	,077	5,705

Y, como un dato más, aportamos una matriz de correlaciones de todos los subfactores trabajados en la prueba IGF 4-r. Podemos observar que se obtiene una correlación positiva/alta en todos los subfactores; cuando una variable crece la otra también crece. Destacamos el alto grado de relación (0,680) entre los subfactores Hv y Rv; y al mismo tiempo destacar los subfactores que menos se relacionan (0,418) como son He y Hv.

CORRELACIONES Tabla 13		Rv Analogías Verbales	Hv Completar Oraciones	Rn Series Numéricas	Hn Problemas Numéricos	Re Matrices Lógicas	He Encajar Figuras
Rv	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 310	,680** ,000 310	,605** ,000 310	,592** ,000 310	,545** ,000 310	,475** ,000 310
Hv	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,680** ,000 310	1 310	,546** ,000 310	,531** ,000 310	,491** ,000 310	,418** ,000 310
Rn	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,605** ,000 310	,546** ,000 310	1 310	,756** ,000 310	,630** ,000 310	,544** ,000 310
Hn	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,592** ,000 310	,531** ,000 310	,756** ,000 310	1 310	,502** ,000 310	,473** ,000 310
Re	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,545** ,000 310	,491** ,000 310	,630** ,000 310	,502** ,000 310	1 310	,616** ,000 310
He	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,475** ,000 310	,418** ,000 310	,544** ,000 310	,473** ,000 310	,616** ,000 310	1 310

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (Bilateral)

VI

VI. 1. – DISEÑO DE INVESTIGACIÓN II. Aplicación de un programa preventivo de competencias verbales.

Una vez estudiadas las influencias que ejercen las competencias verbales en el rendimiento de los alumnos, donde concluíamos que sí hay diferencias significativas entre el factor Verbal (V) y rendimiento general obtenido por los alumnos en su tercera evaluación (con una correlación negativa/alta), nos planteamos la necesidad de elaborar un programa preventivo de competencias verbales.

Desde la práctica educativa se viene reclamando, desde hace ya unos años, la implementación de programas que faciliten a los alumnos de las herramientas necesarias para la adquisición de nuevos conocimientos. Estas herramientas pretenden la mejora del proceso lector y su comprensión hasta el fomento de actitudes positivas hacia la lectura.

También nos resulta gratificante, desde antes de la puesta en marcha del programa, la posibilidad de aportar un plan de trabajo en donde nuestra preocupación principal es la persona, el alumno. Sabemos por la práctica diaria que el fracaso genera más fracaso y que este ciclo se rompe cuando somos capaces de acompañar, con las herramientas necesarias, a la superación y al mismo tiempo a la aceptación de las propias limitaciones. También sabemos del efecto integrador que acompaña al logro escolar; un alumno que aporta con sus logros es un ciudadano que aporta con su trabajo.

VI. 1. 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

En esta segunda parte de la investigación, y en lo referente al estado de la cuestión, nos vamos a centrar de un modo exclusivo en la necesidad de acciones concretas y programas específicos para la **mejora de las destrezas en la lectura**. Dejamos a un lado por tanto todo el campo conceptual que hace referencia a los términos "*trastornos del aprendizaje*" y "*dificultades del aprendizaje*" (vistos y enumerados en el primer diseño de investigación, página 81).

A comienzos de la década de los ochenta ya existía en el mercado un número considerable de programas para la enseñanza de la lectura y se adelantaban experiencias didácticas con apoyo del computador en muchos centros educativos de los Estados Unidos. Gran parte de estos programas intentaron aglutinar modos de trabajo y secuenciarlos de tal manera que agilizaran los procesos de aprendizaje en la lectura. Sin olvidar tampoco el aspecto motivador de la computadora a la hora de hacer más amable la presentación de contenidos.

Martin (1981), por ejemplo, desarrolló un programa para enseñar a leer en computador, el cual opera en la siguiente forma: Se muestra una figura en la pantalla acompañada de la palabra correspondiente, y se dan al niño instrucciones para que pronuncie primero la palabra completa, luego cada fonema aisladamente, y una vez más la palabra entera. También el computador pronuncia estos sonidos haciendo que el niño los repita y los escriba en el teclado. Este programa fue experimentado y evaluado en una escuela anexa a la universidad de Nova en la Florida. Los niños que aprendieron a leer con la ayuda del computador lograron niveles de rendimiento por encima del percentil 90; en cambio quienes fueron instruidos con el método tradicional alcanzaron un promedio apenas superior al percentil 50. Este mismo autor tiene actualmente en el mercado dos programas de lectura producidos para la **IBM** que han tenido muy buena acogida entre muchos maestros norteamericanos. Uno es el programa denominado "Writing to read" que se utiliza para la lectura inicial, y el otro es el **PALS** - "Principie of the alphabet learning system"- diseñado para mejorar el nivel lector de personas adultas.

En la actualidad los programas de *mejora de destrezas lectoras* quedan incluidos en las actividades específicas dentro del aula y diseñadas en gran parte por la experiencia del docente. Son muchos los recursos editoriales que trabajan en este sentido para dar un contenido mucho más compacto a las destrezas lectoras. En este sentido podemos hablar de programas como:

- ❖ *Plan Lector Leotodo* (SM). Pretende despertar el gusto por la lectura en los alumnos a través de una estudiada selección de lecturas clasificadas por niveles de dificultad, actividades lúdicas orientadas a la comprensión lectora y el aporte de unos recursos didácticos para profundizar en el libro tanto como se desee.

- ❖ *Proyecto alavista* (Edelvives). Se trata de una presentación que integra los contenidos básicos de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del medio en torno a un centro de interés común. Este recurso permite diferentes posibilidades de aplicación: se puede mostrar antes de trabajar cada unidad como motivación, o la final como revisión de los contenidos. Así mismo, se pueden mostrar las presentaciones de todo un trimestre al comenzar o finalizar este. El material se puede presentar impreso o de un modo interactivo.

- ❖ *Plan lector leer es vivir*. Miguel y la cabra traidora. Cuaderno de lectoescritura. (Everest)

- ❖ *Programa lectura eficaz* (Bruño). Es un conjunto de recursos didácticos sistematizados que propician el desarrollo de todas las capacidades necesarias para afrontar con éxito el acto lector. Se trata de un programa que, mediante una metodología específica y ampliamente contrastada en las aulas, garantiza –desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)– la consecución de dos objetivos básicos: **Desarrollar todas las capacidades lectoras de los alumnos para convertirlos en «lectores eficaces» y despertar en los alumnos el gusto por la lectura.** El Programa Lectura Eficaz aplicado de forma sistemática garantiza la adquisición progresiva de competencias de: atención y habilidad visual, vocabulario y ortografía, sintaxis y estilo, memoria, comprensión lectora, fluidez lectora, velocidad y lectura en voz alta.

- ❖ *Habilidades Metalingüísticas. Programa de refuerzo de las Habilidades Metalingüísticas* (EOS). Gran cantidad de autores coinciden en que muchas de las dificultades en el aprendizaje en Primaria y Secundaria, se deben a un mal aprendizaje del proceso lectoescritor, no por dificultades viso-espaciales, sino por inhabilidades encubiertas como discapacidad para segmentar la cadena hablada en fonemas; por todo ello se trabaja con ejercicios como percepción de movimientos articulatorios, discriminación auditiva y cinestésica de fonemas, rimas silábicas, supresión de fonemas, etc.

- ❖ *Leo, escribo y comprendo (Cepe)*. Constituye un programa de intervención educativa diseñado con el objeto de facilitar la adquisición y desarrollo del lenguaje. Su estructura conceptual parte de las habilidades previas (percepción-discriminación visual y auditiva), Conceptos Básicos, Grafía (con gran atenuación de ayudas), y con la introducción progresiva de nociones de Morfosintaxis a lo largo de los sucesivos cuadernos. El Programa está diseñado para que sea operativo y funcional. Resulta especialmente útil para alumnos con Dificultades de Aprendizaje, y sobre todo para aquellos de aprendizaje lento y con necesidades Educativas Especiales. La colección, concebida como complemento y apoyo a cualquier Proyecto Curricular donde se desarrollan estos procesos de adquisición de la grafía, lectura, escritura y morfosintaxis, se compone de varios cuadernos con dificultad creciente, que utilizan técnicas de modelado, moldeamiento, atenuación de ayudas...

- ❖ *Narraciones Breves para Hablar, Leer y Hacer (Cepe)*. Presenta una serie de narraciones realistas, imaginarias o científicas para lectores con limitaciones lingüísticas ayudándoles a mejora la comprensión y la expresión.

- ❖ *Programa de refuerzo de la velocidad, el ritmo y la entonación lectora I (EOS)*. El objetivo de este programa dividido en dos libros es desarrollar la fluidez verbal y realizar una lectura expresiva y para ello vamos a entrenar: el reconocimiento visual, la anticipación del contenido, la acentuación, la decodificación de signos de puntuación y la comprensión del significado del texto.

- ❖ *Leogol. Método recreativo para desarrollar la lectura integral (EOS)*. Material de gran originalidad para afrontar la mejora de la lectura desde la competición entre el lector y la tarea. Las tareas son muy variadas: habilidad, comprensión, vocabulario, refuerzo, Cloze, adivinanzas, trabalenguas, juego sonoro, supresión de vocales, fijaciones...

- ❖ *Alteraciones de lecto-escritura. Refuerzo y desarrollo de habilidades mentales básicas* (ICCE). Trabaja unidades didácticas para el dominio del alfabeto, dominio de componentes léxicos, discriminación fonética y ortográfica de sílabas, sílabas y terminaciones de especial dificultad; omisión y sustituciones y adiciones de letras sílabas y palabras.

- ❖ *Programa Preventivo de Competencias Verbales*. En este programa trabajamos tres bloques principales: la **función comunicativa** tanto oral como escrita, en donde la narración y la transmisión de textos forman la *base* del programa; la **función creativa** como *principio* en donde el alumno es constructor de su propio conocimiento y la **captación de la realidad** como *habilidad* para la búsqueda de coherencia en los bloques de información.

VI. 1. 2. EL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA.

Tradicionalmente, entre los profesores que se encuentran desarrollando su labor docente en esta etapa concreta de cuarto de primaria (9-10 años), es considerada una *época feliz* dentro de toda la Educación Primaria. La serenidad de sus actuaciones, la ilusión por aprender y descubrir nuevos mundos, la esperanza ilimitada en el mundo de los adultos hacen de esta etapa la delicia de padres y profesores.

A un nivel físico, el crecimiento se enlentece hasta la edad de 10-11 años en las chicas y de 12-13 años en los chicos, la llegada del pensamiento lógico basado en hechos concretos va a darle poder sobre la realidad, liberándole de su egocentrismo, e imprimiéndose una nueva estructura a sus relaciones interpersonales. La confrontación con los demás le llevará a corregir sus ilusiones y a obtener una representación objetiva de la realidad, es decir, su pensamiento se socializa y la turbulencia afectiva de la etapa anterior remitirá, con lo que el niño empieza a vivir una asimilación mucho más tranquila. Tal como expresó Freud (1964), las pulsiones sexuales están medio dormidas y las actividades subjetivas dan paso a un interés creciente por lo real. Las transformaciones del pensamiento infantil dominan sobre las demás, cambiando la representación que el niño se hace del universo y dando un nuevo carácter a sus relaciones sociales.

VI. 1. 2. 1. Desarrollo cognitivo.

El estudio de la cognición en la infancia, se ha venido abordando desde la aproximación piagetiana que remarca los cambios cualitativos de la forma en la que los niños piensan, desde la vertiente del procesamiento de la información que incide en el análisis de los pasos, acciones y operaciones que tienen lugar desde que el niño recibe, percibe, recuerda, piensa y usa la información y desde la posición psicométrica que evalúa los cambios cuantitativos de la inteligencia. Bajo estas posibilidades, la segunda infancia puede considerarse como una etapa en la que se producen muchos cambios cognitivos, convirtiendo al niño en un tipo de pensador diferente al de etapas anteriores: los niños mayores saben más y poseen más recursos para utilizar sus aptitudes (González, 2004).

De acuerdo con Piaget (1976), la etapa de las operaciones concretas, que va de 7 a 12 años, es el logro cognitivo más importante en la segunda infancia. El nivel de las operaciones concretas se caracteriza porque el niño hace uso de operaciones lógicas como la reversibilidad, la clasificación de los objetos en clases y jerarquías y la seriación de las cosas en órdenes. La adquisición de estas operaciones proviene de una repetición de interacciones concretas con las que imprime un cambio cualitativo en las concepciones de cantidad, espacio, tiempo y causalidad.

Esta etapa destaca también por el gusto de los razonamientos y de las secuencias lógicas. Produce satisfacción descubrir y explorar, ser el guía del descubrimiento; la razón y la lógica se convierten en acciones de por sí gustosas.

A partir del pensamiento operacional concreto, los niños pueden razonar con lógica sobre las cosas y acontecimientos que observan. Aunque todavía el pensamiento del niño sigue vinculado a la realidad empírica, pues sólo pueden razonar sobre las cosas con las que han tenido una experiencia directa, se observa un cierto progreso en sus pensamientos. No obstante, cuando necesitan utilizar una proposición hipotética o contraria a los hechos siguen teniendo dificultades (Sodian y cols., 1991).

VI. 1. 2. 2. Desarrollo social.

Según Freud (1964), éste es un período de latencia, el cual se localiza entre la etapa fálica y la genital del desarrollo psicosexual, con una duración aproximada de cinco años a contar desde los siete años de edad, el cual se caracteriza por una relativa calma de los impulsos emocionales, por una represión de las necesidades psicosexuales y por una inmersión de los conflictos emocionales inconscientes, concentrando el niño su atención y energías en el mundo social externo.

Erikson (1968) comparte que la segunda infancia es un período tranquilo emocionalmente y productivo en el que el niño está dispuesto a dedicarse a unas habilidades y tareas dadas, intentando dominar muchas habilidades y desarrollar su propio autoconcepto, destacando la laboriosidad y productividad frente a la inferioridad y falta de adecuación.

Otro aspecto a destacar del desarrollo social del niño en estas edades es el aspecto modelador de su grupo de iguales. Las relaciones entre iguales aportan un conocimiento valiosísimo de quién es uno y hacia dónde puede construirse la identidad personal.

Es también la ocasión en donde los demás aportan un referente, un modelo, una conducta que puede ser aprendida. El hombre no ha nacido para sí mismo y este descubrimiento se acentúa con más fuerza en aquellos momentos donde la ausencia del otro no nos deja indiferente.

Por otra parte, es durante la segunda infancia, cuando el niño empieza a desarrollar la facultad de ponerse en el lugar del otro y captar sus intenciones, lo que le permite una verdadera cooperación, unas relaciones más duraderas y electivas y una mejor comprensión del sentido del juego, desarrollando al mismo tiempo un sentimiento de pertenencia a la comunidad cada vez más fuerte. Con respecto al juego, la capacidad para asumir otras perspectivas distintas a las propias puede afectar su percepción de la realidad. La tendencia a ponerse en el lugar del otro se manifiesta en el juego, ámbito de interferencia entre los intereses cognoscitivos y afectivos. Éste evoluciona hacia los juegos de construcción técnica, hacia los deportes con reglas fijas que señalan una objetivación del símbolo y una socialización del yo, al coleccionismo en el que predomina el orden, la sistematización y hacia las actividades exploratorias, que le permiten compartir sus aventuras (González, 2004).

VI. 1. 2. 3. Desarrollo moral.

En síntesis (González, 2004), en la segunda infancia, los juicios morales se agudizan y la lealtad a los iguales determina muchas veces acciones morales concretas. A medida que crecen, los niños confían más en las reacciones evaluativas internas y menos en la amenaza del castigo. Las infracciones peores que pueden cometer son la mentira, el fraude escolar y el robo (Piaget, 1932). La mentira es algo malo aunque no se castigue porque perjudica la confianza mutua y el robo es considerado como una falta independiente de la autoridad y suele estar influido por el ejemplo de los compañeros, la búsqueda de una compensación de afecto o los sentimientos de inferioridad.

VI. 1. 2. 3. Desarrollo afectivo y motivacional.

La segunda infancia se caracteriza por el paso del egocentrismo de la etapa anterior al altruismo, por la adquisición de una conciencia de sus posibilidades y limitaciones con tendencia a ser cada vez más objetivo y por la consolidación de su identidad.

Esta etapa se caracteriza también por la fragilidad y la impronta de las acciones de los adultos; éstas no dejan indiferente al niño. La valoración real, sincera y cariñosa de los adultos son base y cimiento para la seguridad que todo niño debe desarrollar. Un entorno familiar poco definido, con una autoridad ausente o dudosa crea en el niño el caldo de cultivo para la aparición de una personalidad desestructurada.

Y, en lo que más nos afecta, con referencia a la motivación de aprendizaje y rendimiento, podemos concluir que constituyen variables de importancia capital en estos años. Mientras en los cursos escolares iniciales, la tónica general es de éxito, a medida que éstos avanzan y las materias se diversifican, las dificultades aumentan y se hacen patentes los fallos. Los primeros fallos no suelen influir grandemente en la personalidad del niño si no interviene el adulto. A medida que se aumenta la edad, los fracasos repetidos se hacen más peligrosos porque el niño empieza a interiorizar los sentimientos de fracaso y aparecen los sentimientos de frustración en relación con las experiencias negativas anteriores (González, 2004).

VI. 1. 2. 4. Desarrollo del lenguaje y de la comunicación.

El lenguaje en la segunda infancia se caracteriza según González (2004) por una mayor ampliación de los aspectos fonéticos, sintácticos y semánticos. A partir de los siete años, los niños han completado el sistema fonemático, con la aparición y adquisición de los últimos fonemas (/r//rr) y el uso del diptongo abierto. Por otra parte, el desarrollo lingüístico de los niños mayores es mucho más fino, dado que éstos llegan a entender de forma consciente muchos aspectos relacionados con la estructura y uso del lenguaje en los que antes no habían reparado, lo que les permite un mayor control de la comprensión, una utilización más precisa del lenguaje y un aumento de sus posibilidades cognitivas y la mejor comprensión del lenguaje favorece la comprensión de sí mismos y del mundo desde otra posición.

Un hecho importante de este período es que lenguaje se muestra ya plenamente interiorizado y sólo se advierte en escasas ocasiones el monólogo egocéntrico, utilizando para la organización de su comportamiento formas discursivas del pensamiento que han desplazado casi totalmente a las perceptivas (Luria, 1973). Otro aspecto destacado que caracteriza la expresión verbal en la segunda infancia es el paso del uso funcional del lenguaje como medio para satisfacer las propias necesidades o controlar a los demás, a su uso como instrumento cognitivo para describir, razonar, predecir o imaginar (Tough, 1987). Según Moraleda (1991), entre las funciones cognitivas más usadas en este período por los niños españoles están la del relato de experiencias presentes y la de predecir posibles ideas. Hacia los ocho años, los rasgos más destacados del estilo vienen determinados por la coherencia que se supedita a los hechos tal como el chico los percibe, es decir, la coherencia está supeditada a la acción y el sentido es cosa secundaria.

VI. 1. 3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales del programa plantean la necesidad de **la mejora de las destrezas en la lectura**, fundamento para posteriores aprendizajes. Estas destrezas, entendidas en un sentido amplio, nos llevan a presentar de un modo más compacto una serie de competencias verbales que nos capacitan para la adquisición de un nuevo aprendizaje y adquirirlo de una forma más eficaz y a un coste menor por parte del alumno. Alcanzados estos objetivos nos es fácil imaginar su impacto en lo académico y al mismo tiempo la fuerza motivadora del logro en el alumno.

Por tanto, el objetivo general que este diseño de investigación aborda se concreta en:

- ✚ La aplicación del *Programa Preventivo de Competencias Verbales*, su repercusión en el rendimiento académico y sus efectos en los resultados obtenidos en las pruebas de aptitudes intelectuales en los alumnos de 4º de Primaria.

VI. 1. 4. DISEÑO CUASIEXPERIMENTAL.

Los diseños experimentales proporcionan los argumentos más sólidos y convincentes para establecer efectos causales de la variable independiente, por el hecho de que se controlan bien las fuentes de validez interna. A menudo se dan circunstancias en las que conviene hacer inferencias causales y asimismo no se pueden diseñar auténticos experimentos, en los cuales la necesidad de una elevada validez interna dificulta la validez externa que se pretende. La validez interna se refiere a la rigurosidad del diseño, mientras que la externa a su poder de generalización. La razón más corriente que no permite usar un diseño experimental es la *imposibilidad de asignar al azar los sujetos a los grupos experimentales y de control*, o el hecho de no poder disponer de un grupo de control porque no es conveniente o es demasiado costoso. Por suerte, tenemos un buen número de diseños utilizables en estas circunstancias. Estos diseños se denominan cuasiexperimentales porque, aun cuando no son verdaderos experimentos, proporcionan un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez y son más sólidos que los diseños preexperimentales (Bisquerra, 2009).

En nuestra investigación el diseño cuasiexperimental que mejor se ajusta es el diseño de pretest-posttest de un solo grupo con grupo de control. Este diseño es uno de los más utilizados, sobre todo porque a menudo no es posible o conveniente aleatorizar los sujetos. El investigador usa, sin alterarlos, grupos de sujetos ya establecidos; una vez aplicado un pretest, administra un tratamiento a un grupo y posteriormente aplica un posttest (Bisquerra, 2009).

VI. 1. 5. HIPÓTESIS.

En nuestra investigación se trata de una *hipótesis causal* en donde se establece una causa-efecto entre las variables y, por tanto, proponen un "sentido de entendimiento" entre ellas (Bisquerra, 2009).

Hipótesis nula: No existen diferencias significativas en las puntuaciones variable dependiente (media académica, IG, CI, V, RI, N, E, Rv, Hv, Rn, Hn, Re, He) antes y después de la aplicación del programa.

Hipótesis alterna: Sí existen diferencias significativas en las puntuaciones variable dependiente (media académica, IG, CI, V, RI, N, E, Rv, Hv, Rn, Hn, Re, He) antes y después de la aplicación del programa.

VI. 1. 6. VARIABLES.

Según el criterio metodológico la *variable independiente* (VI) responde al factor que el investigador se propone observar y manipular de manera deliberada para descubrir sus relaciones con la variable dependiente. Son la supuesta causa, la situación antecedente de una modificación en una relación causa-efecto. Suele coincidir con la variable estímulo, que pretende explicar los cambios producidos en la variable dependiente (Bisquerra, 2009). En nuestro caso la variable independiente es el *Programa Preventivo de Competencias Verbales*.

En cuanto a la *variable dependiente* (VD) responde al fenómeno que aparece, desaparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente. Es el efecto que actúa como consecuencia de la variable independiente (Bisquerra, 2009).

Las variables dependientes a considerar en este diseño de investigación son:

- ✓ La *inteligencia general* (IG) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *inteligencia general* la capacidad que se diferencia en múltiples factores pero todos relacionados entre sí a modo de jerarquía.

- ✓ La *media académica*. Entendiendo por *media académica* el promedio de todas las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos en su tercera evaluación.

Dimensiones de la variable *inteligencia general* (IG):

- ✓ La *aptitud verbal* (V) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *aptitud verbal* la capacidad general para manejar conceptos verbales, comprenderlos en variedad de contextos y utilizarlos significativamente.
- ✓ *Razonamiento Lógico* (RI) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *razonamiento lógico* la capacidad para detectar reglas inductivas y analógicas en variedad de contenidos de información.
- ✓ *Factor Numérico* (N) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *factor numérico* la capacidad para manejar símbolos numéricos en la resolución de problemas, así como la facilidad y rapidez en los cálculos efectuados con ellos.
- ✓ *Factor Espacial* (E) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo como *factor espacial* la capacidad para manejar figuras geométricas, reconociendo regularidades lógicas y utilizándolas en giros y combinaciones espaciales.
- ✓ *Analogías Verbales* (Rv) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *analogías verbales* la capacidad para la búsqueda de relaciones analógicas y de la comprensión significativa de conceptos verbales.
- ✓ *Completar Oraciones* (Hv) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *completar oraciones* la capacidad para la comprensión de conceptos en proposiciones que se deben completar para que adquieran significación adecuada.
- ✓ *Series Numéricas* (Rn) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *series numéricas* la capacidad para ver relaciones seriales lógicas, para determinar una ley o periodo lógico de repetición en series de números.

- ✓ *Problemas Numéricos* (Hn) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *problemas numéricos* la capacidad para la comprensión de representaciones de diversos problemas numérico-verbales. En menor grado exige habilidad para el cálculo numérico.
- ✓ *Matrices Lógicas* (Re) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por *matrices lógicas* la capacidad para relacionar figuras geométricas en secuencias lógicas en un espacio de representación gráfico.
- ✓ *Encajar figuras* (He) medida por la batería IGF / 4-r. Entendiendo por encajar figuras como la capacidad para realizar giros con figuras geométricas y mantener sus relaciones de tamaño, distancia, forma, color o fondo.

VI. 1. 7. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

La población, el conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensivo los resultados de la investigación (Bisquerra, 2009), estuvo conformada por 120 sujetos en edades comprendidas entre 9 y 10 años, matriculados en cuarto de Primaria y en 4 aulas diferentes de un mismo centro privado. Compartiendo las siguientes características: zona residencial de Madrid, clases medias profesionales y un ideario impregnado por el humanismo cristiano.

La muestra, entendida como el conjunto de casos extraídos de una población por algún método de muestreo y que son los que se analizan realmente (Bisquerra, 2009), estuvo compuesta por 60 sujetos.

El método de muestreo que se ajusta a nuestra investigación, en el caso del grupo experimental, es un *muestreo no probabilístico intencional*. Este tipo de muestreos son aquellos en los que la selección de individuos de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a otros criterios relacionados con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Bisquerra, 2009). En este caso, el grupo experimental, lo componen 30 chicos que fueron seleccionados de la población tomando como criterio la media aritmética de sus calificaciones antes de iniciar el programa. De toda la población se selecciona a la cuarta parte con resultados bajos. La selección se hace necesaria ya que ésta funciona como

principal motivación a la dirección del centro; vale la pena apostar por un programa cuando uno de los intereses principales coincide con una de las preocupaciones del centro.

En cuanto al grupo de control, el método de muestreo utilizado fue el *muestreo probabilístico aleatorio simple*. Se caracterizan por seleccionar la muestra *al azar*, de modo que todos los individuos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de ella (Bisquerra, 2009). El grupo de control está compuesto por 30 chicos.

VI. 1. 8. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

La prueba que se ha aplicado a los alumnos de 4º de Primaria es la batería Inteligencia General y Factorial (IGF / 3-r) diseñada por Carlos Yuste Hernanz (2002), destinada a la evaluación de los alumnos desde 3º de Primaria hasta 5º de Primaria. Su estructura ya se definió más arriba y su conveniencia para esta investigación se ve fundamentada por la práctica en estos tres últimos años. Numerosos profesionales de la enseñanza han manejado las puntuaciones de esta batería y establecen una valoración positiva de sus resultados con las predicciones en el dominio de las competencias lingüísticas.

Las puntuaciones obtenidas por el factor verbal general, desglosadas en "analogías verbales" y "completar oraciones", son las que más se ajustan a nuestra concepción de competencias verbales. Las puntuaciones se muestran en Percentiles.

Se presenta en dos formas; una primera de 28 minutos (forma A), y una segunda de 24 minutos de aplicación (forma B). Su estructura, tanto el *cuaderno de elementos* como la *hoja de respuestas*, es idéntica a la presentada en el primer diseño de investigación con el IGF / 4-r.

Y, en referencia a la fiabilidad y validez –como ya comentamos en el caso del IGF / 4-r-, estas pruebas vienen utilizándose hace más de década y media. Aun cuando hay muchos cambios en la versión actual, la mayoría de los elementos proviene de pruebas reiteradamente analizadas anteriormente, con lo que ya disponemos de muchos datos sobre su fiabilidad y validez (Yuste 2002).

La temática de las preguntas se clasifica de la siguiente manera.

<p>Inteligencia General (IG)</p>	<p><i>Engloba la diversidad de razonamientos lógicos no-verbales, espaciales, verbales y numéricos que se miden en cada una de los subtests que lo integran.</i></p>
<p>Razonamiento Lógico (RL)</p>	<p><i>Matrices lógicas con figuras geométricas.</i></p>
<p>Contenidos Verbales (V)</p> <p>Razonamiento Verbal / Analogías Verbales (Rv)</p> <p>Comprensión Verbal / Completar Oraciones (Hv)</p>	<p>Rv + Hv</p> <p><i>Comprensión de relaciones entre conceptos o grupos de conceptos y de deducción de otros conceptos.</i></p> <p><i>Comprensión de conceptos en proposiciones que se deben completar para que adquieran significación adecuada.</i></p>
<p>Contenidos Numéricos (N)</p>	<p><i>Comprender y manejar símbolos matemáticos en la resolución de problemas.</i></p>
<p>Contenidos Espaciales (E)</p>	<p><i>Establecer relaciones de tamaño, distancia, dirección y forma en una serie de figuras geométricas, para manejar figuras en el espacio reconociendo esas relaciones.</i></p>

VI. 1. 9. PROCEDIMIENTO.

La implementación del programa se llevó a término por un grupo de cuarenta monitores de cuarto de la ESO que cursaron su *actividad de voluntariado* en esta investigación. Estos monitores recibieron antes de la aplicación del programa, en cada una de las sesiones, las instrucciones y el contenido del trabajo. Los alumnos que formaron parte del grupo experimental se agrupaban en la biblioteca del Centro los lunes de 10 a 11:30 de la mañana. Cada alumno tenía un monitor asignado y monitor suplente para evitar la discontinuidad del programa. La duración del programa fue de un año escolar completo. Si el tiempo asignado para la realización de las actividades resultara incompleto éste se ampliaría a lo largo de la semana en el módulo de Tutoría.

En cuanto a la aplicación de las pruebas del IGF/3r se emplearon dos sesiones de 28 Y 24 minutos respectivamente. El orden de aplicación de las pruebas fue el siguiente: en la primera sesión, se aplicó la forma A y en la segunda, la forma B. El período temporal transcurrido entre ambas sesiones fue de una hora. Los alumnos realizaron las pruebas entre las 10 y las 12 de la mañana, y evitando el primer y el último día de la semana.

El IGF/3r se aplicó en dos ocasiones a la totalidad de la muestra, a principio de curso en octubre de 2008 (antes de la aplicación del programa) y al finalizar el curso en julio de 2009 (una vez aplicado el programa en su totalidad).

VI. 1. 10. CONTENIDO FUNGIBLE DEL *PROGRAMA PREVENTIVO DE COMPETENCIAS VERBALES*. (Anexo)

Lámina 1. El Principito.

Lámina 2. El Superzorro.

Lámina 3. Malú y el marciano del ordenador.

Lámina 4. Veva.

Lámina 5. Viñetas.

Lámina 6. Pobre Manolito.

Lámina 7. El corazón del Sapo.

Lámina 8. La rosa de los hielos.

Lámina 9. Historias de Ninguno.

Lámina 10. El Pampinoplas.

Lámina 11. El fabricante de sueños.

Lámina 12. Las dulzainas de Don Melitón.

Lámina 13. Los hijos del vidriero.

Lámina 14. Capitanes de plástico.

Lámina 15. Cucho.

Lámina 16. De profesión, fantasma.

Lámina 17. Apareció en mi ventana.

Lámina 18. El camino de bazar.

Lámina 19. El pirata Garrapata.

Lámina 20. Lumbárico, el planeta cúbico.

VI. 1. 11. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS.

La primera parte del análisis es una descripción estadística de las diferentes variables empleadas en el estudio. Para cada variable se ha calculado una serie de estadísticos descriptivos y un histograma con curva normal. La segunda parte del análisis muestra el contraste de medias pretest-posttest para cada par de variables. La finalidad de este contraste es encontrar diferencias estadísticamente significativas antes y después de la aplicación del programa. La prueba adecuada para comparar muestras relacionadas es la prueba T de Student específica para este tipo de muestras.

Para el procesamiento y realización de los mismos se utilizó el paquete estadístico de ordenador SPSS 15.

VI. 1. 12. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

En esta primera fase, la tabla 1 muestra unos estadísticos descriptivos de cada variable. Observando las medias podemos visualizar diferencias en las puntuaciones de cada una de las variables objeto de nuestro estudio. Como en todos las investigaciones la estadística descriptiva es el paso previo en todo el proceso de análisis. En nuestro caso resaltar las diferencias de media, tanto en el grupo de control como en el experimental, de la variable Media 3º y Media 4º (medias de las asignaturas al finalizar 3º y 4º de Primaria). En el grupo de control obtenemos una diferencia de 0,37 y en el grupo experimental una diferencia de 0,72. También resaltar la variable IG (Inteligencia General), en el grupo de control obtenemos una diferencia de 27,53 y en el grupo experimental una diferencia de 29,38.

Tabla 1. Estadísticos de muestras relacionadas.

Grupo	Grupo		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Control	Par 1	Media3º	7,65	30	1,630	,298
		Media 3º				
		Media4º	8,02	30	1,368	,250
		Media 4º				
	Par 2	Cloctubre	101,60	30	16,689	3,047
		CI octubre				
		Cljunio	116,90	30	13,335	2,435
		CI junio				
	Par 3	IGoctubre	54,37	30	32,611	5,954
		IG octubre				
		IGjunio	81,90	30	23,442	4,280
		IG junio				
	Par 4	RLoctubre	53,13	30	32,491	5,932
		RL octubre				
		RLjunio	81,70	30	22,899	4,181
		RL junio				
Par 5	Voctubre	52,23	30	31,868	5,818	
	V octubre					
	Vjunio	80,70	30	23,565	4,302	
	V junio					
Par 6	Noctubre	55,40	30	30,819	5,627	
	N octubre					
	Njunio	75,53	30	24,401	4,455	
	N junio					
Par 7	Eoctubre	53,03	30	32,750	5,979	
	E octubre					
	Ejunio	80,80	30	25,884	4,726	
	E junio					
Par 8	Rvoctubre	53,63	30	30,295	5,531	
	Rv octubre					

	Rvjunio Rv junio	83,53	30	20,352	3,716	
Par 9	Hvoctubre Hv octubre	51,87	30	30,429	5,556	
	Hvjunio Hv junio	76,70	30	27,516	5,024	
Par 10	Rnoctubre Rn octubre	52,90	30	31,632	5,775	
	Rnjunio Rn junio	74,60	30	21,614	3,946	
Par 11	Hnoctubre Hn octubre	60,83	30	30,946	5,650	
	Hnjunio Hn junio	75,87	30	26,629	4,862	
Par 12	Reoctubre Re octubre	54,83	30	32,588	5,950	
	Rejunio Re junio	81,20	30	25,465	4,649	
Par 13	Heoctubre He octubre	57,97	30	30,754	5,615	
	Hejunio He junio	77,77	30	26,957	4,922	
Par 14	Efoctubre EF octubre	49,90	30	33,167	6,055	
	EFjunio EF junio	66,00	30	31,939	5,831	
Par 15	RAoctubre RA octubre	38,57	30	23,196	4,235	
	RAjunio RA junio	60,37	30	12,096	2,208	
Par 16	ERoctubre ER octubre	39,63	30	29,684	5,420	
	ERjunio ER junio	34,23	30	29,160	5,324	
Par 17	OMoctubre OM octubre	1,00	30	1,948	,356	
	OMjunio OM junio	,40	30	1,163	,212	
Experimental	Par 1	Media3° Media 3°	5,38	30	1,400	,256
		Media4° Media 4°	6,10	30	1,441	,263
	Par 2	Cloctubre Cl octubre	83,14	29	13,734	2,550
		Cljunio Cl junio	99,90	29	16,065	2,983
	Par 3	IGoctubre IG octubre	20,48	29	23,757	4,412
		IGjunio IG junio	49,86	29	30,803	5,720
	Par 4	RLoctubre RL octubre	19,03	29	20,992	3,898
		RLjunio RL junio	52,62	29	31,411	5,833
	Par 5	Voctubre V octubre	21,34	29	24,968	4,636
		Vjunio V junio	52,48	29	30,155	5,600
	Par 6	Noctubre N octubre	24,34	29	24,166	4,488
		Njunio N junio	49,69	29	32,364	6,010
	Par 7	Eoctubre E octubre	24,24	29	21,400	3,974
		Ejunio E junio	54,76	29	31,302	5,813

Par 8	Rv octubre	21,59	29	22,467	4,172
	Rv octubre				
	Rvjunio Rv	54,79	29	32,928	6,115
	junio				
Par 9	Hv octubre	26,45	29	25,983	4,825
	Hv octubre				
	Hvjunio Hv	56,72	29	29,748	5,524
	junio				
Par 10	Rn octubre	25,55	29	21,897	4,066
	Rn octubre				
	Rnjunio Rn	55,52	29	30,456	5,655
	junio				
Par 11	Hn octubre	26,86	29	26,635	4,946
	Hn octubre				
	Hnjunio Hn	51,66	29	34,141	6,340
	junio				
Par 12	Re octubre	21,38	29	19,917	3,698
	Re octubre				
	Rejunio Re	56,00	29	31,548	5,858
	junio				
Par 13	He octubre	40,24	29	24,734	4,593
	He octubre				
	Hejunio He	56,38	29	32,385	6,014
	junio				
Par 14	EF octubre	32,07	29	33,732	6,264
	EF octubre				
	EFjunio EF	34,14	29	31,939	5,931
	junio				
Par 15	RA octubre	26,66	29	25,713	4,775
	RA octubre				
	RAjunio RA	55,45	29	18,244	3,388
	junio				
Par 16	ER octubre	49,10	29	35,122	6,522
	ER octubre				
	ERjunio ER	60,76	29	30,711	5,703
	junio				
Par 17	OM octubre	2,55	29	6,599	1,225
	OM octubre				
	OMjunio	1,34	29	2,497	,464
	OM junio				

Variable	Sigla
Inteligencia General	IG
Cociente Intelectual	CI
Aptitud Verbal	V
Razonamiento Lógico	RL
Factor Numérico	N
Factor Espacial	E
Eficacia	EF
Rapidez	RA
Número Omisiones	OM
Tasa de Error	ER
Analogías Verbales	Rv
Completar Oraciones	Hv
Series Numéricas	Rn
Problemas Numéricos	Hn
Matrices Lógicas	Re
Encajar Figuras	He

En esta segunda fase nos interesa un análisis de los resultados no meramente descriptivo ni referido a una sola variable, sino determinar el grado de asociación entre dos variables: el *cálculo de la correlación*, cuya medida estadística es el coeficiente de correlación. La estadística inferencial nos permite realizar contrastes entre los valores dados (muestra-población), y *comparaciones* de dos grupos (procedentes de una misma población o de poblaciones distintas) a través de las pruebas paramétricas (Bisquerra, 2009). En nuestro caso trataremos de determinar el cálculo de la correlación entre dos variables y de las *comparaciones* entre dos grupos a través de las pruebas paramétricas correlación de Pearson y t de Student; con la intención de determinar el efecto provocado en los alumnos por la aplicación del *programa preventivo de competencias verbales*.

Como podemos observar en la tabla 2, para todas las variables en estudio, se da una correlación positiva/alta. Las variables covarían en la misma dirección y su intensidad está cercana al valor 1; cuando una variable crece la otra también aumenta.

Tabla 2 Correlaciones de muestras relacionadas

Grupo	Grupo		N	Correlación	Sig.
Control	Par 1	Media3º Media 3º y Media4º Media 4º	30	,668	,000
	Par 2	CIoctubre CI octubre y CIjunio CI junio	30	,728	,000
	Par 3	IGoctubre IG octubre y IGjunio IG junio	30	,667	,000
	Par 4	RLOctubre RL octubre y RLjunio RL junio	30	,628	,000
	Par 5	Voctubre V octubre y Vjunio V junio	30	,642	,000
	Par 6	Noctubre N octubre y Njunio N junio	30	,697	,000
	Par 7	Eoctubre E octubre y Ejunio E junio	30	,579	,001
	Par 8	Rvoctubre Rv octubre y Rvjunio Rv junio	30	,669	,000
	Par 9	Hvoctubre Hv octubre y Hvjunio Hv junio	30	,520	,003
	Par 10	Rnoctubre Rn octubre y Rnjunio Rn junio	30	,693	,000
	Par 11	Hnoctubre Hn octubre y Hnjunio Hn junio	30	,545	,002
	Par 12	Reoctubre Re octubre y Rejunio Re junio	30	,405	,026
	Par 13	Heoctubre He octubre y Hejunio He junio	30	,678	,000

Experimental	Par 14	EFOctubre EF octubre y EFjunio EF junio	30	,696	,000
	Par 15	RAoctubre RA octubre y RAjunio RA junio	30	,413	,023
	Par 16	ERoctubre ER octubre y ERjunio ER junio	30	,529	,003
	Par 17	OMoctubre OM octubre y OMjunio OM junio	30	,320	,085
	Par 1	Media3º Media 3º y Media4º Media 4º	30	,630	,000
	Par 2	CIoctubre CI octubre y CIjunio CI junio	29	,596	,001
	Par 3	IGoctubre IG octubre y IGjunio IG junio	29	,563	,001
	Par 4	RLoctubre RL octubre y RLjunio RL junio	29	,456	,013
	Par 5	Voctubre V octubre y Vjunio V junio	29	,490	,007
	Par 6	Noctubre N octubre y Njunio N junio	29	,557	,002
	Par 7	Eoctubre E octubre y Ejunio E junio	29	,552	,002
	Par 8	Rvoctubre Rv octubre y Rvjunio Rv junio	29	,321	,089
	Par 9	Hvoctubre Hv octubre y Hvjunio Hv junio	29	,516	,004
	Par 10	Rnoctubre Rn octubre y Rnjunio Rn junio	29	,517	,004
	Par 11	Hnoctubre Hn octubre y Hnjunio Hn junio	29	,405	,029
	Par 12	Reoctubre Re octubre y Rejunio Re junio	29	,335	,076
	Par 13	Heoctubre He octubre y Hejunio He junio	29	,562	,001
Par 14	EFOctubre EF octubre y EFjunio EF junio	29	,838	,000	
Par 15	RAoctubre RA octubre y RAjunio RA junio	29	,518	,004	
Par 16	ERoctubre ER octubre y ERjunio ER junio	29	,723	,000	
Par 17	OMoctubre OM octubre y OMjunio OM junio	29	,279	,143	

Variable	Sigla
Inteligencia General	IG
Cociente Intelectual	CI
Aptitud Verbal	V
Razonamiento Lógico	RL
Factor Numérico	N
Factor Espacial	E
Eficacia	EF
Rapidez	RA
Número Omisiones	OM
Tasa de Error	ER
Analogías Verbales	Rv
Completar Oraciones	Hv
Series Numéricas	Rn
Problemas Numéricos	Hn
Matrices Lógicas	Re
Encajar Figuras	He

En la tabla 3 podemos valorar los siguientes resultados: En primer lugar aceptamos que no existen diferencias significativas en las puntuaciones IG, CI, V, RI, N, E, Rv, Hv, Rn, Hn, Re y He antes y después de la aplicación del programa. No ocurre lo mismo con las *medias de 3º y 4º* (variable media académica de 3º y 4º de Primaria). Podemos ver en el grupo de control, en la variable *Media 3º-4º*, el valor de $t = -1,613$; el valor de t crítico se sitúa en $\pm 2,042$. Por tanto concluimos que no hay diferencias significativas en la variable Media de 3º-4º en el grupo de control, no así en el grupo experimental. En el grupo experimental el valor de t ($-3,211$) se encuentra fuera de los márgenes del valor crítico de t ; por tanto concluimos que sí hay diferencias, en lo que se refiere a medias académicas, entre el grupo experimental y el grupo de control después de la aplicación del programa.

Tabla 3
Prueba de muestras relacionadas. T de Student.

Grupo	Grupo		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
			Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
						Inferior	Superior			
Control	Par 1	Media 3º Media 3º - Media 4º	-,367	1,245	,227	-,832	,098	-1,613	29	,118
	Par 2	CI octubre CI octubre - CI junio CI junio	-15,300	11,508	2,101	-19,597	-11,003	-7,282	29	,000
	Par 3	IG octubre IG octubre - IG junio IG junio	-27,533	24,369	4,449	-36,633	-18,434	-6,188	29	,000
	Par 4	RL octubre RL octubre - RL junio RL junio	-28,567	25,401	4,638	-38,052	-19,082	-6,160	29	,000
	Par 5	V octubre V octubre - V junio V junio	-28,467	24,629	4,497	-37,663	-19,270	-6,331	29	,000
	Par 6	N octubre N octubre - N junio N junio	-20,133	22,277	4,067	-28,452	-11,815	-4,950	29	,000
	Par 7	E octubre E octubre - E junio E junio	-27,767	27,576	5,035	-38,064	-17,469	-5,515	29	,000

	Par 8	Rv octubre Rv octubre – Rv junio	-29,900	22,512	4,110	-38,306	-21,494	-7,275	29	,000
	Par 9	Hv octubre Hv octubre – Hv junio Hv junio	-24,833	28,514	5,206	-35,481	-14,186	-4,770	29	,000
	Par 10	Rn octubre Rn octubre – Rn junio Rn junio	-21,700	22,799	4,163	-30,213	-13,187	-5,213	29	,000
	Par 11	Hn octubre Hn octubre – Hn junio Hn junio	-15,033	27,725	5,062	-25,386	-4,681	-2,970	29	,006
	Par 12	Re octubre Re octubre - Rejunio Re junio	-26,367	32,211	5,881	-38,394	-14,339	-4,483	29	,000
	Par 13	He octubre He octubre – He junio He junio	-19,800	23,432	4,278	-28,550	-11,050	-4,628	29	,000
	Par 14	EF octubre EF octubre – EF junio EF junio	-16,100	25,403	4,638	-25,586	-6,614	-3,471	29	,002
	Par 15	RA octubre RA octubre – RA junio RA junio	-21,800	21,279	3,885	-29,746	-13,854	-5,611	29	,000
	Par 16	ER octubre ER octubre – ER junio ER junio	5,400	28,564	5,215	-5,266	16,066	1,035	29	,309
	Par 17	OM octubre OM octubre – OM junio OM junio	,600	1,923	,351	-,118	1,318	1,709	29	,098
Experim ental	Par 1	Media3° Media 3° - Media4° Media 4°	-,717	1,223	,223	-1,173	-,260	-3,211	29	,003
	Par 2	CI octubre CI octubre – CI junio CI junio	-16,759	13,548	2,516	-21,912	-11,605	-6,661	28	,000
	Par 3	IG octubre IG octubre – IG junio IG junio	-29,379	26,258	4,876	-39,367	-19,391	-6,025	28	,000
	Par 4	RL octubre RL octubre –	-33,586	28,728	5,335	-44,514	-22,658	-6,296	28	,000

	RL junio								
	RL junio								
Par 5	V octubre								
	V octubre	-31,138	28,200	5,237	-41,865	-20,411	-5,946	28	,000
	- V junio								
	V junio								
Par 6	N octubre								
	N octubre	-25,345	27,567	5,119	-35,831	-14,859	-4,951	28	,000
	- N junio								
	N junio								
Par 7	E octubre								
	E octubre	-30,517	26,412	4,905	-40,564	-20,470	-6,222	28	,000
	- E junio								
	E junio								
Par 8	Rv octubre								
	Rv octubre	-33,207	33,367	6,196	-45,899	-20,515	-5,359	28	,000
	- Rv junio								
	Rv junio								
Par 9	Hv octubre								
	Hv octubre	-30,276	27,621	5,129	-40,782	-19,769	-5,903	28	,000
	- Hv junio								
	Hv junio								
Par 10	Rn								
	octubre								
	Rn	-29,966	26,796	4,976	-40,158	-19,773	-6,022	28	,000
	octubre -								
	Rn junio								
Par 11	Rn junio								
	Hn								
	octubre								
	Hn	-24,793	33,737	6,265	-37,626	-11,960	-3,958	28	,000
	octubre -								
	Hn junio								
	Hn junio								
Par 12	Re octubre								
	Re octubre	-34,621	31,171	5,788	-46,477	-22,764	-5,981	28	,000
	- Re junio								
	Re junio								
Par 13	He octubre								
	He octubre	-16,138	27,564	5,118	-26,623	-5,653	-3,153	28	,004
	- He junio								
	He junio								
Par 14	EF octubre								
	EF octubre	-2,069	18,763	3,484	-9,206	5,068	-,594	28	,557
	- EF junio								
	EF junio								
Par 15	RA								
	octubre								
	RA	-28,793	22,533	4,184	-37,364	-20,222	-6,881	28	,000
	octubre -								
	RA junio								
	RA junio								
Par 16	ER								
	octubre								
	ER	-11,655	24,837	4,612	-21,103	-2,208	-2,527	28	,017
	octubre -								
	ER junio								
	ER junio								
Par 17	OM								
	octubre								
	OM	1,207	6,372	1,183	-1,217	3,631	1,020	28	,316
	octubre -								
	OM junio								
	OM junio								

VII

VII. – CONCLUSIONES Y NUEVAS VIAS DE INVESTIGACIÓN.

Según los datos obtenidos para el primer supuesto podemos concluir que: existe una correlación negativa/alta entre el rendimiento académico y el factor inteligencia general (IG). Y, de un modo más específico, *sí hay diferencias significativas entre el factor verbal (competencias verbales) y el rendimiento general obtenido por los alumnos* en su tercera evaluación acumulativa; se obtiene una correlación negativa/alta. A mayor dominio de competencias verbales mayor será la probabilidad de éxito escolar; a menor dominio de competencias verbales mayor será la probabilidad de fracaso escolar. Estos resultados avalan una primera certeza que ofrece PISA desde 2000 y es que la mejora del rendimiento lector de un alumno tiene un impacto indiscutible en su vida futura, tanto en sus oportunidades académicas como en las laborales.

Y, en lo referente a *los efectos del programa* preventivo de competencias verbales, *sí existen diferencias significativas en las puntuaciones de la variable dependiente media académica entre el grupo experimental y control*. Y en las variables dependientes IG, CI, V, RL, N, E, Rv, Hv, Rn, Hn, Re y He no se dan diferencias significativas después de la aplicación del programa tanto en el grupo experimental como en el de control.

Nos resultaría interesante poder matizar y profundizar en las diferencias significativas obtenidas en la *media académica*. Es hipotéticamente posible que éstas no solo se deban a la aplicación del programa. Dentro del entorno educativo del alumno, las expectativas del programa, pudieran afectar a la valoración académica por parte de los docentes. Subrayaríamos esa máxima en donde *tanto alcanza cuanto espera*.

A la luz de los resultados y del trabajo realizado en esta investigación nos resulta de gran utilidad plantear de modo resumido la que ha sido nuestra guía principal de trabajo, y las pautas que han marcado nuestra actividad. Destacamos:

- ❖ La búsqueda de herramientas que capaciten a los alumnos a una mejora de su proceso lector.

- ❖ Plantear soluciones creativas dentro del ámbito escolar para la creación de nuevos entornos de trabajo. La monitorización como espacio común para el fortalecimiento de las competencias verbales.
- ❖ La aportación de estrategias para la mejora de la comprensión.
- ❖ La captación por parte de los docentes de aquellas actividades escolares que necesitan de una actividad continuada debida a su complejidad.
- ❖ El fomento de una actitud positiva hacia la lectura: textos motivadores, la participación de la familia en la creación de hábitos lectores, la lectura dentro del ocio personal y la actividad lectora como propulsora de la interacción entre los alumnos.

Y por último, en cuanto a los nuevos campos de investigación, analizada la fundamentación teórica, los resultados de este trabajo de investigación y la reflexión sobre nuestra propia experiencia, nos lleva a plantearnos posibles nuevas líneas de investigación entre las que destacamos:

- ✚ Facilitar desde la comunidad educativa la participación en programas de enriquecimiento en competencias lingüísticas propios para cada edad y específicos para cada materia.
- ✚ La creación de sistemas de detección temprana de las carencias en el dominio del lenguaje. La creación de protocolos establecidos por el centro, y conocidos por el profesorado, para la ejecución inmediata ante las posibles problemáticas.
- ✚ Estudio de casos individuales. Responder de modo específico a las necesidades de los alumnos. Facilitar la creación de *registros de mejora* con la intención de potenciar más logros a partir de los objetivos alcanzados; conocer la problemática superada motiva nuevos logros.

- ✚ Investigación docente y formación del profesorado. La investigación desde el propio centro crea vínculos formativos desde la propia realidad.
- ✚ La lectura como experiencia creativa. Talleres de creación literaria y el teatro como respuesta a la necesidad de saber expresar la riqueza interior propia de esta edad.
- ✚ La utilización del soporte informático como herramienta de trabajo.
- ✚ La biblioteca del centro y del aula como punto de referencia y de encuentro.
- ✚ Facilitar la información necesaria a los padres para lograr ajustar los intereses literarios de los hijos.
- ✚ La práctica desde la propia escuela en el conocimiento de *estrategias* para mejorar la comprensión lectora. Estrategias cognitivas en donde el lector maneja y transforma la información del texto para construir su significado; estrategias metacognitivas donde el lector es capaz de planear, revisar y evaluar las actividades; y la creación de estrategias motivacionales que les permitan desarrollar y mantener un estado motivacional y un ambiente de aprendizaje apropiado (V. Santiuste, 1996).
- ✚ Una visión más amplia de la inteligencia. Las investigaciones más recientes han demostrado que la inteligencia no es una, sino múltiple. Los estudios de Sternberg (1993), por ejemplo, con su teoría triárquica, hacen referencia a tres clases de inteligencia (inteligencia componencial, experiencial y práctica), mientras que Gardner (1983) habla de inteligencias múltiples. Ambas teorías, por referirnos a las más recientes, tienen profundas consecuencias para la clarificación conceptual de las *estrategias* y consecuentemente para las posibles intervenciones en contextos educativos, tanto formales como informales.

VIII. – BIBLIOGRAFÍA.

- Agustín, S. (2002) *Obras completas de San Agustín. XLI: escritos atribuidos*. Madrid. BAC.
- Aimard, P. (1984) *Les troubles du langage chez l'enfant*. PUF.
- Alemparte, C. (1997) *Lumbánico, el planeta cúbico*. Madrid. SM Ediciones.
- Alonso-Cortés, A. (2005) *El fantasma de la máquina de lenguaje*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Álvarez González, B. (2002) *Malú y el marciano del ordenador*. Madrid. Edelvives
- Alliende, F., Condemarin, M. (2008) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Madrid. Andrés Bello.
- Anderson, J. R. (1983) *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Armijo, C. (1986) *El Pampinoplas*. Madrid. SM Ediciones.
- Aristóteles (2004) *Política*. Madrid. Tecnos.
- Arregui, J. V., Choza, J. (1992) *Filosofía del hombre*, Madrid. Rialp.
- Ausubel, D. (1960) *The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Baker, C. D. (1991). "Literacy practices and social relations in classroom reading events". En C. Baker y A. Luke (eds.). *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Filadelfia, Pensilvania: John Benjamins.
- Baker, L., Af.flerbach, P., y Reinking, D. (1996). *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Baker, L., Dreher, J. J., y Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Nueva York: Guilford Publications.
- Beltrán, J. (1993) *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- Berger, S.K. y Thompson, R.A. (1997) *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid. Médica Hispanoamericana.
- Bisquerra, R. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

- Bond, R. (1987) *El camino del bazar*. Madrid. SM Ediciones.
- Broadbent, D.E. (1983) *Percepción y comunicación*. Madrid. Debate.
- Brown, G. (1984) *Teaching talk. Strategies for Production and Assesment*. Cambridge. Univ. Press.
- Campuzano, A. *Informe PISA: NM: Necesitamos Mejorar*. Informes y Evaluaciones, Boletín CDL Madrid, enero 2008, Págs. 5-7.
- Cairney, T. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, Ediciones Morata.
- Carroll, J. B. (1968) *Language and thought*. Englewood Cliffs. New Yersey. Prentice Hall.
- Carroll, J.B. (1976) *Psychometric tests as cognitive tasks. A new «structure of intellect*. En L.B. Resnick (ed), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cassirer, E. (1929) *Philosophie der Symbolissem Formen*. Mexico. Fondo de Cultura Económica.
- Clemente, M. (2008) *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid. Pirámide.
- Collins, A., Smith, E. (1980) *Teaching the process of reading comprehension*. En Bolt, Bernek y Newman, *Project Intelligence: The development of procedures*. Harvard.
- Conesa, F., Nubiola, J. (1999) *Filosofía del lenguaje*. Barcelona. Herder.
- Cooper, J. D. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid. Visor.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Chomsky, N. (1972) *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona. Seix Barral.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. MIT Press.
- Christenson, S. L. (1992). "Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success". *School Psychology Quarterly*, 7, pp. 178-206.
- Cramer, E., y Castle, M. (eds.) (1994). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Crystal, D., (1994) *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid. Taurus.

- Damasio, A., Damasio, H. (1992) *Cerebro y lenguaje*. Investigación y Ciencia. Noviembre 1992.
- De Saint-Exupery, A. (2008) *El Principito*. Madrid. Salamandra Ediciones.
- Descartes, R. (1976) *Traité de l'homme*. Edición moderna de André Brioux, París, Gallimard, 1952.
- Domínguez, P. González, E. y Bueno, J. A. (coords) (2007) *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid. Editorial CCS.
- Ehri, L. C. (1982, septiembre). *Learning to read and spell*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Psychological Association, Washington, D.C.
- Elkind, D. (1967) *Egocentrism in adolescence*. Child Development, 38, 1025-1034.
- Erikson, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Flavell, J. H. (1979) *Metacognition and cognitive monitoring*. American Psychologist 34, 906-11.
- Fodor, J. (1981) *Notas del curso "Filosofía de la Psicología"*, Cambridge, Mass. MIT.
- Fodor, J. A. y Pylyshyn, Z. W. (1988) *Connectionism and cognitive architecture*. A critical analysis, Cognition, 28.
- Forster, K. (1970) *Visual Perception of Rapidly Presented Word Sequences of Varying Complexity* en *Perception and Psychophysics*, 8, pp.215-221.
- Freud, S. (1964) *Neurosis and Psychosis*. Standard Edition. Vol. XIX.
- Gallardo Ruiz, J. R., Gallego Ortega, J. L. (1993) *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga. Aljibe.
- Gambrell, L. B., y Almasi, J. F. (eds.) (1997). *Peer talk in the classroom: Learning from research*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. N. York. Basic.
- Gardner, H. (1995) *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de P. Picasso, I. Stravinsky, T. S. Elliot, M. Graham y M. Ghandi*. Barcelona. Paidós.
- Gagné, E. (1985) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Visor.
- García, E. (1993) *La comprensión de textos. Modelo de pensamiento y estrategias de mejora*. Didáctica, 5, 87-113.

- García, E. y Elosúa, R. (1994) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión lectora*, Revista de Psicología, XVI, 193-207.
- Garrett, M. F. (1982) *Remarks on the relation between Language Comprehension Systems. Neural Models of Language Processes*. N. Y. Academic Press.
- Gómez Cerdá, A. (1990) *Apareció en mi ventana*. Madrid. SM Ediciones.
- González, E., Bueno, J. A. (coords) (2007) *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid. Editorial CCS.
- Goodman, K. S. (1976) *Reading: A Psycholinguistic guessing game*. En H. Singer y R. B. Ruddell (eds.). *Theoretical models an processes of reading*. Newark, Delaware: IRA.
- Gripe, M. (1998) *Los hijos del vidriero*. Madrid. SM Ediciones.
- Guthrie, J. T., y Alvermann, D. E. (1999) *Engaged reading: Processes, practice, and policy implications*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 4, 336-342.
- Hardy Leahey, T. (2005) *Historia de la Psicología*. Madrid. Pearson educación.
- Haviland, S.E. y Clark, H.H. (1974) *What's new? Acquiring new information as a process in comprehension*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13, 512-521.
- Herriot, P. (1977) *Introducción a la Psicología del lenguaje*. Madrid. Labor Universitaria.
- Huggins, A.F.W. y Adams, M.J. (1980) *Syntactic Aspects of Reading Comprehension*. In Theoretical Issues in Reading Comprehension. Eds. B.C. Bruce, R..J. Spiro and W.F. Brewer, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hunt, D. E. (1979). *Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level*. En *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Virginia: NASSP. 27-38.
- Hunt, E.B., Lunneborg, C. y Lewis, J. (1975) *What does it mean be high verbal?* Cognitive Psychology, n.º 7, pág. 194-227.
- Ibáñez, A. *La competencia lingüística en los manuales escolares*. Boletín CDL Madrid, marzo 2008, Págs. 25-27.
- Jackson, M. D., McClelland, J.J. (1979) *Processing determinants of reading speed*. Journal of Experimental Psychology: General 108, 151-18.
- Jakobson, R. (1975) *Ensayos de lingüística general*. Barcelona. Seix Barral.

- Jespersen, O. (1894) *Progress in Language*. London. Macmillan.
- Johnson-Laird, P.N. (1988) *El ordenador y la mente*. Barcelona. Paidós
- Johnston, P. (1983) *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. State University of New York at Albany. IRA. Newark, Delaware.
- Keating, D.P.; Bobbitt, B.L. (1978) *Individual and Developmental Differences in Cognitive-Processing Components of Mental Ability*. Child Development, Vol.49, No.1, pp. 155-167.
- Kintsch, W., y T. A. van Dijk (1978). *Toward a modelo of text comprensión and production*. Psychological Review 85, 363-94.
- Klerk, L. y Simona, P. (1989) *Estudio de los procesos metacognitivos de la comprensión lectora*. En AAVV, *Leer en la escuela*, Madrid. Pirámide.
- Kurtz, C. (2002) *Veva*. Madrid. Noguera Ediciones.
- Lindo, E. (1996) *Pobre Manolito*. Madrid. Alfaguara.
- Luca de Tena, T. (1978) *El fabricante de sueños*. Madrid. SM Ediciones.
- Luria, A. R. (1973) *El cerebro en acción*. Barcelona. Fontanella.
- Marslen, W. D. y Tyler, L. K. (1975) *Processing structure of sentence perception*, Nature, London, 257, 784-786.
- Martin, J. H. (1981) *On Reading, Writing and Computers*. Educational Leadership, October.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., y González, E. J. (mayo 2004). *Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Documento presentado en la 1ª Conferencia Internacional de Investigación de la IEA en Nicosia, Chipre.
- Mateos, P. (1987) *Capitanes de plástico*. Madrid. SM Ediciones.
- Mateos, P. (1999) *Historias de Ninguno*. Madrid. SM Ediciones.
- McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. et al. (1986) *Parallel distributed processing : explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge, Mass. The MIT Press.
- Miller, N., Dollard, J. (1941) *Social Learning and Imitation*. Yale University Press.
- Molina García, S. (1981) *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid. CEPE.
- Monteilhet, H. (1981) *De profesión fantasma*. Madrid. SM Ediciones.

- Moraleda, M. (1992) *Psicología del desarrollo*. Barcelona. Boixareu.
- Morles, A. (1991) *El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente*. En A. Puente (coord.) *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid. Pirámide.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., y Flaherty, C. L. (eds.) (2002). *PIRLS 2001 encyclopedia: A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.
- Muñoz, J. (1993) *El pirata Garrapata*. Madrid. SM Ediciones.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., González, E. J., y Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, Massachussets: Boston College.
- Neruda, P. (1976) *Confieso que he vivido*. Barcelona. Seix Barral.
- Newell, A.; Simón, H. A. (1972) *Human Problem Solving*. New Jersey. Prentice Hall.
- Olaizola, J. (1990) *Cucho*. Madrid. SM Ediciones.
- Ortiz Alonso, T.; López-Ibor, J. J.; López Ibor, M. I. (1999) *Lecciones de Psicología Médica*. Madrid. Elsevier.
- Owens, R. (1988) *Language development*, Columbus. Merrill Publishing Co.
- Paris, S. et al (1992) *When children read without understanding*, Educational Researcher, vol.21, November, 8
- Pascual Díez, J.; Cerrillo, P.; Cañamares, C.; Sánchez, C. (2007) *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Castilla-La Mancha. Servicio de Publicaciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Pearson, P. D. (1974) *The effects of grammatical complexity of children's comprehension, recall and conception of certain semantic relations*. Reading Research Quarterly, 10, 155-192.
- Petersen, O. P., Lundberg, I., Frost, J. (1988). "Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children", *Reading Research Quarterly* XXIII: 263-284.
- Piaget, J. (1932) *The moral judgment of the child*. Londres. Routledge y Kegan Paul.
- Piaget, J. (1976) *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Susan Wedgewood (Trans). Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Pinker, S. (1993) *Facts about Human Language Relevant to Its Evolution*. Boston. MIT Publ.

- Pinker, S. (2001) *El instinto del lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- Pinker, S., Bloom, P. (1990) *Natural language and natural selection*. Behavioral and Brain Sciences 13 (4): 707-784.
- Pisa 2006. *Programa para la Evaluación Internacional de la OCDE. Informe Español*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN. Instituto de Evaluación. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Pirls 2006. *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN. Instituto de Evaluación. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Puerto, C. (2003) *La rosa de los hielos*. Madrid. Edelvives.
- Reicher, G. M. (1969) *Perceptual recognition as a function of the meaningfulness of the stimulus material*. Journal of Experimental Psychology. 81, 275-280.
- Reyzábal, I., Santiuste, V. (2006) *Lenguaje y nuevas tecnologías*. Madrid. Editorial CCS.
- Ríos, P. (1991) *Metacognición y comprensión en la lectura*. En A. Puente (coord.) *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid. Pirámide.
- Roald Dahl (1995) *El Superzorro*. Madrid. Alfaguara.
- Rodrigo, M. J.; Palacios, J. (coords.) (2005) *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial.
- Rondal, J. A. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México. Trillas.
- Royce, J.R. (Ed.) (1973). *Multivariate analysis and psychological theory*. London. Academic Press.
- Rumelhart, D.E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. En Dornic, S. (ed.), *Attention and performance V*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum Associates.
- Salas Falgueras, M. (2003). *Genética y Lenguaje*. Discurso de ingreso Real Academia Española. Madrid.
- Sánchez Espeso, G. (2002). *El corazón de Sapo*. Madrid. Edelvives.
- Sánchez Vargas, V. (2006). *Tu hijo de 13 a 14 años*. Madrid. Ediciones Palabra.

- Santiuste, V. (1978) *Adquisición de estructuras sintácticas en niños de 5 a 10 años*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid.
- Santiuste, V. (1982) *La autonomía del subprocesador sintáctico*. Rev. De Psicología General y Aplicada, vol.37, 459-472.
- Santiuste, V., et al. (1996) *Procesos y estrategias de comprensión lectora. Aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos*. Madrid. Fugaz Ediciones.
- Santiuste, V. (1997) *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica: I. Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales*. Pp 297-299. Dpt. De Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Santiuste, V.; Beltrán Llera, J. A. (coords.) (2007) *Dificultades de aprendizaje*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Santiuste, V.; González, J. (2009) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid. Editorial CCS.
- Sapir, E. (1954) *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. Mexico.
- Saussure, F. (1945) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Schubert, R.E. y Eimas, P.D. (1977). *Effects of context on the classification of words and non-words*. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 3, 27-36.
- Shanahan, T., y Neuman, S.B. (1997). "Conversations: Literacy research that makes a difference". *Reading Research Quarterly*, 32 (2).
- Silver, L.B. (1988) The scope of the problem in children and adolescents. In J.G. Looney (Ed.), *Chronic mental illness in children and adolescents* (pp. 39-51). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behaviour*. Nueva York. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1957) *Conducta verbal*. México. Trillas.
- Sodian, B., Zaitchik, D. & Carey, S. (1991) *Young children's differentiation of hypothetical beliefs from evidence*. Child Development, 62, 753-766.
- Sternberg, R. J. y Detterman, D. K. (1988) *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid. Pirámide.
- Sternberg, R. J. (1993) *La inteligencia práctica en la escuela*. En J.A. Beltrán y otros: *Intervención psicopedagógica*. Madrid. Pirámide.
- Sternberg, R. J.; Lubart, T. I. (1997) *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona. Paidós.

Taube, K., y Mejdning, J. (1996). "A nine-country study: What were the differences between the low- and high-performing students in the IEA Reading Literacy Study?" En M. Binkley, K. Rust, y T. Williams (eds.). *Reading literacy in an international perspective* (pp. 67-68). Washington, Distrito de Columbia: Departamento de Educación de Estados Unidos.

Thomas H. Leahey. (2008) *Historia de la Psicología*. Madrid. Pearson Educación.

Tough, J. (1987) *El lenguaje oral en la escuela: Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid. Visor.

Tulving, E. y Gold, C. (1963) Stimulus information and contextual information as determinants of tachistoscopic recognition of words. *Journal of Experimental Psychology*, 66, 319-327.

Unesco 2012. Estudio anual Educación para Todos (EPT).

Vygotsky, L. (1978) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Paidós.

Whorf, B. L., (1971) *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona. Barral.

Williams, A. (1970) *Basic subjects form the show learner*. London. Methuen Educational Ltd.

Wittgenstein, L. (1953) *Philosophical Investigations*. Oxford. Blackwell.

Yuste, C. (2002) *IGF-3r Inteligencia General y Factorial renovado*. Madrid. Dintest S.L.

IX. 1. – ANEXOS.

Tablas de resultados para el estudio de la influencia de las competencias verbales en el fracaso académico en alumnos de Primero de la ESO (IGF/4r).
Pág. 152

Tablas de resultados para el estudio de un programa preventivo de competencias verbales en alumnos de Cuarto de Primaria (IGF/3r, medias académicas, velocidad lectora y porcentaje de libros leídos).
Pág. 159

Estadísticos descriptivos del programa preventivo de competencias verbales en alumnos de Cuarto de Primaria.
Pág.172

Programa preventivo de competencias verbales en alumnos de Cuarto de Primaria.
Pág. 173

Nº	sexo	sus	C. I	IG	RL	VER	NUMÉ	ESPA	Rv	Hv	Rn	Hn	Re	He
1	2	0	112	73	73	62	70	80	62	66	66	73	85	73
2	2	0	121	94	92	92	94	87	92	87	85	96	91	82
3	2	0	97	41	50	38	41	41	62	23	41	50	54	30
4	2	0	91	27	23	34	41	18	23	54	30	59	38	8
5	2	2	79	8	5	18	9	9	13	30	11	11	8	23
6	2	1	121	92	89	82	97	87	82	82	95	96	77	92
7	2	0	118	89	91	82	89	85	87	73	82	95	94	66
8	2	1	88	18	15	30	11	34	34	30	11	13	27	41
9	2	9	70	3	4	4	9	6	11	2	3	34	9	9
10	2	2	91	27	20	27	15	50	15	46	34	9	23	82
11	2	1	97	41	50	18	41	62	27	13	41	50	77	41
12	2	0	124	96	96	99	95	85	99	97	85	99	94	66
13	2	0	106	62	73	38	80	54	50	30	82	73	70	38
14	2	0	115	85	77	82	73	92	82	82	59	85	91	87
15	2	0	121	92	92	77	94	92	87	66	85	96	94	82
16	2	0	112	80	70	82	80	70	62	92	73	85	70	66
17	2	0	109	66	77	73	50	73	82	66	54	50	91	54
18	2	2	88	20	27	18	15	41	23	15	15	23	70	23
19	2	0	97	41	38	34	50	34	15	66	41	66	70	13
20	2	0	109	70	66	41	87	66	34	54	85	85	54	73
21	2	0	103	54	50	77	59	23	87	66	46	73	23	30
22	2	8	85	13	18	6	8	54	23	4	11	9	46	62
23	2	0	121	92	91	87	94	80	87	87	95	91	77	82
24	2	0	100	50	50	50	50	46	34	66	66	34	38	54
25	2	4	109	66	80	41	46	95	82	15	59	34	94	92
26	2	0	112	77	77	73	62	87	62	82	82	34	77	92
27	2	0	106	62	70	54	59	73	50	54	66	50	85	62
28	2	2	100	46	54	41	62	30	73	23	59	66	38	27
29	2	1	91	23	41	34	18	34	73	13	41	0	27	41
30	2	0	115	82	77	77	82	77	82	73	77	85	70	82
31	2	0	97	41	50	66	23	38	62	73	23	30	77	13
32	2	0	106	62	62	50	50	77	50	46	46	59	85	86
33	2	0	97	41	38	30	50	46	15	54	54	50	54	38
34	2	0	109	70	80	96	70	41	99	82	77	59	46	38
35	2	0	121	94	96	87	80	98	96	73	85	66	96	99
36	2	0	127	98	98	98	89	98	96	92	91	85	98	98
37	2	0	115	82	82	50	87	92	62	41	99	66	62	99
38	2	0	109	66	73	66	41	92	82	54	46	34	91	87
39	2	0	100	50	70	77	66	18	82	73	73	59	54	4
40	2	0	91	23	23	38	13	41	34	46	15	13	38	41
41	2	0	103	54	59	2	85	98	3	3	91	73	98	95
42	2	1	124	95	95	98	95	85	92	97	95	95	85	82
43	2	0	91	23	41	34	41	11	62	15	46	34	27	6
44	2	0	124	95	98	99	91	85	96	99	99	77	94	66
45	2	0	106	66	77	59	59	73	50	66	73	41	94	41
46	2	0	88	18	23	38	15	15	34	46	13	23	46	4
47	2	0	103	54	46	66	54	38	62	73	34	77	46	30
48	2	0	85	13	23	18	15	18	15	23	23	13	38	8
49	2	1	79	8	4	23	11	9	13	41	1	50	8	23
50	2	0	100	50	50	38	54	46	41	41	54	59	54	38

Nº	sexo	sus	C. I	IG	RL	VER	NUMÉ	ESPA	Rv	Hv	Rn	Hn	Re	He
51	2	0	115	82	85	92	41	97	82	97	66	18	96	95
52	2	0	97	41	38	50	54	20	41	54	46	66	27	23
53	2	0	109	70	73	50	70	80	62	41	73	66	77	82
54	2	0	94	34	34	77	38	13	82	73	20	66	27	8
55	2	2	100	46	66	27	59	50	62	11	66	50	72	98
56	2	0	70	3	4	4	6	8	5	4	8	5	9	13
57	2	0	103	54	80	41	54	54	87	13	66	41	85	27
58	2	0	112	77	96	99	62	54	99	97	91	23	85	27
59	2	6	85	13	15	38	5	20	50	30	4	13	27	23
60	2	0	106	62	66	82	38	70	82	82	54	23	62	73
61	2	0	115	82	77	87	85	66	73	97	66	96	85	41
62	2	0	100	46	46	23	50	66	15	30	54	50	70	62
63	2	0	97	41	34	41	38	46	41	46	34	41	30	62
64	2	0	115	82	82	30	97	92	23	46	95	96	96	73
65	2	0	103	59	54	38	54	73	62	23	46	66	62	82
66	2	0	124	96	98	66	98	98	87	46	95	99	99	92
67	2	0	115	82	80	82	91	62	82	82	82	96	70	54
68	2	0	103	54	66	66	62	30	87	46	54	73	54	15
69	2	0	118	87	92	96	73	85	92	92	85	50	91	73
70	2	0	121	92	91	85	89	92	82	87	85	91	94	82
71	2	0	94	30	38	34	34	34	34	41	34	34	46	27
72	2	0	103	54	54	66	50	38	50	82	54	50	54	27
73	2	0	121	94	95	85	87	97	92	73	82	91	98	92
74	2	0	115	80	77	66	89	70	73	66	82	95	70	66
75	2	0	91	23	34	50	34	9	41	54	34	34	30	3
76	2	0	103	59	82	59	73	38	73	46	91	41	70	15
77	2	0	115	85	82	82	85	77	92	66	77	91	70	82
78	2	1	112	80	73	87	41	95	96	73	34	59	85	98
79	2	0	124	96	97	98	80	98	96	97	85	66	98	98
80	2	0	97	41	38	38	50	34	41	41	41	66	38	30
81	2	0	103	54	50	62	59	46	62	66	59	59	27	66
82	2	0	106	62	62	62	62	62	50	73	46	77	85	38
83	2	0	112	73	70	66	70	77	73	66	59	77	77	73
84	2	0	100	46	41	41	50	38	50	41	41	66	38	38
85	2	0	103	54	54	54	66	38	50	54	66	66	38	38
86	2	0	118	87	91	99	89	46	99	97	85	91	62	30
87	2	0	118	89	89	82	80	95	82	82	82	73	94	92
88	2	1	103	54	50	54	59	54	41	66	41	77	70	38
89	2	0	124	96	85	98	97	85	92	97	85	99	62	95
90	2	0	109	66	66	62	54	80	50	73	54	59	85	73
91	2	0	112	77	80	73	73	77	73	73	77	66	85	66
92	2	0	109	66	66	62	82	73	62	66	59	66	70	73
93	2	1	115	85	82	59	98	70	50	66	95	99	77	62
94	2	0	127	98	98	99	94	94	99	99	95	91	96	82
95	2	0	118	91	96	98	82	80	92	99	95	59	94	62
96	2	0	115	85	95	82	97	54	87	73	95	96	94	15
97	2	0	100	50	54	30	70	46	41	23	54	85	62	30
98	2	4	97	38	50	38	27	50	73	15	20	41	70	30
99	2	0	94	30	41	50	41	15	62	41	34	59	38	6
100	2	0	91	23	34	23	20	41	34	13	41	11	30	54

Nº	sexo	sus	C. I	IG	RL	VER	NUMÉ	ESPA	Rv	Hv	Rn	Hn	Re	He
101	2	3	82	9	15	4	9	46	9	4	23	4	38	54
102	2	0	103	54	59	50	38	80	41	54	46	30	85	73
103	2	0	124	96	95	96	91	96	87	97	91	91	94	95
104	2	5	106	62	70	73	41	73	92	46	59	30	54	87
105	2	0	97	41	54	38	41	41	41	41	59	23	54	30
106	2	0	91	27	30	23	41	27	34	13	46	34	23	38
107	2	4	97	41	38	87	15	34	82	92	15	23	38	30
108	2	0	118	89	90	73	82	96	62	82	77	85	91	98
109	2	0	103	54	54	41	38	77	50	41	30	50	85	66
110	2	2	79	8	4	4	13	27	1	30	23	9	18	41
111	2	2	94	34	34	27	54	27	23	41	66	41	23	38
112	2	0	106	59	62	66	30	80	50	82	34	30	94	62
113	2	0	94	27	46	30	30	30	50	15	46	18	38	27
114	2	0	106	62	82	62	70	46	27	41	82	50	70	27
115	2	0	94	27	38	59	15	27	62	54	34	9	27	30
116	2	0	118	87	82	98	89	59	87	99	85	91	62	54
117	2	0	64	2	3	1	8	5	3	2	11	9	4	13
118	2	8	87	18	20	54	11	20	27	82	11	13	46	9
119	2	0	133	99	99	99	97	99	96	99	95	96	99	99
120	2	1	97	38	41	38	46	30	41	41	46	50	38	27
121	2	10	82	9	9	15	5	27	13	23	8	6	18	41
122	2	0	91	27	27	23	41	23	41	11	46	41	13	41
123	2	0	103	54	54	85	30	54	87	82	20	50	77	30
124	2	8	100	50	38	73	23	59	82	66	34	18	23	92
125	2	0	100	50	50	73	20	62	87	54	23	23	54	66
126	2	9	73	4	4	6	5	15	13	5	4	9	11	27
127	2	9	76	5	13	8	9	6	13	8	13	9	23	3
128	2	7	97	41	30	23	41	59	27	23	23	66	54	62
129	2	1	106	59	70	41	59	70	73	23	66	50	62	73
130	2	0	124	95	95	98	77	98	92	97	82	66	98	98
131	2	8	91	27	30	9	27	62	11	13	41	18	62	62
132	2	6	88	20	20	11	23	41	9	23	34	18	38	41
133	2	8	94	34	30	30	27	50	41	23	23	34	38	62
134	2	8	94	34	50	23	41	50	41	11	54	30	46	54
135	2	1	118	87	87	98	80	73	92	97	91	59	62	82
136	2	9	94	30	30	30	38	30	34	30	41	34	27	38
137	2	0	109	66	62	54	10	73	62	46	66	73	54	87
138	2	0	109	66	70	54	66	73	50	54	73	59	77	66
139	2	0	115	82	91	66	77	92	82	54	82	66	96	73
140	2	3	94	34	23	15	50	46	23	13	30	77	38	54
141	2	1	118	87	87	54	82	98	62	46	82	77	96	98
142	2	0	118	87	77	73	91	80	73	73	82	96	70	87
143	2	1	94	34	38	59	15	46	62	54	53	11	46	41
144	2	0	121	94	97	99	82	92	99	97	91	66	94	82
145	2	5	97	38	41	38	34	46	50	30	30	41	54	38
146	2	0	100	50	50	59	27	70	73	46	23	34	62	73
147	2	0	121	95	89	77	98	94	73	82	95	99	85	95
148	2	8	94	30	38	23	20	59	34	13	23	23	62	54
149	2	10	97	41	54	27	38	66	15	46	59	18	85	41
150	2	8	73	4	13	6	11	5	13	5	15	11	23	1

Nº	sexo	sus	C. I	IG	RL	VER	NUMÉ	ESPA	Rv	Hv	Rn	Hn	Re	He
151	2	0	103	54	23	66	46	50	50	82	34	66	13	92
152	2	0	124	96	99	98	91	95	92	97	99	77	99	73
153	2	0	109	70	77	77	73	54	87	66	77	66	54	54
154	2	0	109	70	59	87	91	20	73	97	82	96	23	27
155	2	5	100	46	50	34	41	54	41	30	54	34	46	62
156	2	8	94	34	18	54	41	18	34	73	54	34	4	62
157	1	10	91	23	15	34	18	34	34	41	11	41	27	41
158	1	2	103	54	38	59	62	34	34	82	46	77	38	30
159	1	5	97	38	27	34	38	41	41	30	34	41	23	66
160	1	0	112	80	54	87	70	73	82	92	54	85	38	95
161	1	0	115	80	77	41	82	95	73	23	66	95	85	98
162	1	0	91	23	46	54	34	8	41	66	54	18	38	1
163	1	2	100	50	50	50	41	50	34	66	59	30	54	41
164	1	10	100	46	59	27	66	41	41	15	77	50	46	38
165	1	0	106	66	62	73	41	80	82	66	54	30	54	95
166	1	7	112	77	77	82	62	85	73	87	73	50	85	82
167	1	6	91	20	15	50	5	46	34	66	8	6	23	73
168	1	4	100	46	54	30	85	18	41	23	91	73	23	15
169	1	0	97	41	46	27	62	30	50	13	54	73	30	30
170	1	0	121	92	95	73	98	87	92	46	99	96	85	87
171	1	4	106	62	70	73	70	38	82	66	73	66	54	27
172	1	2	121	92	80	92	99	66	73	99	95	99	54	73
173	1	0	121	92	80	73	98	87	41	92	91	99	85	87
174	1	4	109	66	73	82	85	30	73	87	85	77	46	23
175	1	4	115	82	82	66	98	54	73	66	99	96	54	54
176	1	2	88	20	23	41	13	23	34	54	30	6	18	38
177	1	1	82	11	4	13	30	5	8	41	15	59	1	27
178	1	1	82	9	9	13	11	18	13	15	8	23	23	15
179	1	8	106	62	59	23	91	54	41	13	82	96	38	66
180	1	0	109	70	59	73	70	62	73	73	73	66	30	87
181	1	0	121	92	87	92	89	87	92	87	82	95	77	92
182	1	1	127	98	96	73	99	99	73	73	99	99	98	99
183	1	2	94	34	34	34	27	46	27	46	30	30	54	38
184	1	10	103	54	54	59	85	18	82	41	82	85	11	30
185	1	5	97	41	50	38	34	59	50	30	46	23	94	62
186	1	1	121	94	97	82	95	94	96	54	91	96	96	82
187	1	4	124	97	96	98	89	97	92	97	91	85	96	95
188	1	0	106	66	66	62	34	94	82	46	30	41	91	92
189	1	3	103	59	50	62	66	41	87	41	46	85	27	62
190	1	0	109	73	77	41	89	66	34	54	99	73	70	62
191	1	7	85	18	18	15	23	20	27	11	41	13	9	41
192	1	0	121	94	95	98	87	87	96	97	91	77	91	82
193	1	1	103	59	54	54	59	59	62	46	41	77	62	54
194	1	1	109	70	66	77	73	59	82	73	66	77	46	66
195	1	2	124	96	95	66	98	98	62	73	99	96	96	99
196	1	3	115	85	96	87	89	66	99	66	95	77	85	41
197	1	0	127	98	97	82	99	98	82	82	99	99	98	98
198	1	0	124	97	97	96	97	94	96	87	95	96	94	87
199	1	1	97	41	27	34	46	46	34	41	34	66	27	66
200	1	0	124	95	95	85	97	93	73	92	99	95	96	82

Nº	sexo	sus	C. I	IG	RL	VER	NUMÉ	ESPA	Rv	Hv	Rn	Hn	Re	He
201	1	4	100	46	38	28	62	41	27	30	59	66	30	54
202	1	2	112	77	80	41	89	77	50	41	85	91	85	66
203	1	0	91	20	27	27	38	15	15	46	41	34	38	6
204	1	0	118	91	92	77	89	94	82	73	91	85	94	87
205	1	3	76	6	9	9	15	4	13	11	11	34	18	1
206	1	4	115	82	87	73	89	73	73	73	91	85	85	62
207	1	1	121	92	89	92	80	95	73	99	95	50	85	98
208	1	4	106	62	77	62	37	46	82	46	82	66	54	38
209	1	6	91	27	38	23	23	46	27	11	41	13	46	41
210	1	3	112	73	80	54	82	77	62	46	82	77	85	66
211	1	5	109	73	89	77	77	59	87	66	82	66	91	27
212	1	8	94	30	38	34	30	34	41	30	34	30	38	30
213	1	0	118	87	95	82	94	73	92	66	85	96	96	38
214	1	0	106	59	59	59	59	59	62	54	59	59	54	62
215	1	0	106	62	82	98	82	11	96	97	82	77	54	1
216	1	2	106	66	70	92	77	23	96	82	77	73	27	27
217	1	6	85	13	15	15	38	6	13	23	41	34	13	6
218	1	1	97	41	18	85	46	13	82	87	23	77	4	41
219	1	5	106	59	54	62	62	50	34	87	73	50	46	54
220	1	7	115	82	80	77	73	87	73	82	77	76	85	87
221	1	3	124	96	99	99	85	95	99	97	99	59	96	87
222	1	0	124	95	96	99	97	73	99	97	91	99	91	54
223	1	3	67	3	3	4	11	2	4	5	15	9	1	8
224	1	0	115	82	87	77	99	46	73	82	99	99	70	27
225	1	6	91	23	38	30	13	41	34	30	23	9	70	23
226	1	0	106	59	62	50	82	38	41	54	85	73	38	38
227	1	4	76	6	8	23	15	1	15	30	23	13	3	1
228	1	3	124	97	96	98	87	98	99	92	77	95	98	95
229	1	5	88	18	13	77	13	6	50	92	8	30	11	8
230	1	3	121	92	92	87	94	80	92	82	85	96	91	66
231	1	4	103	59	50	98	15	62	96	97	20	18	46	73
232	1	0	115	82	82	85	80	77	92	73	66	91	85	66
233	1	6	85	13	20	77	13	2	96	46	13	18	6	4
234	1	1	121	95	96	98	94	80	92	99	99	85	91	66
235	1	2	121	92	46	82	95	87	99	46	91	96	91	82
236	1	3	100	46	41	62	41	38	41	82	41	41	46	30
237	1	0	115	85	87	92	94	54	96	82	91	95	54	54
238	1	8	85	13	13	97	20	6	27	30	23	23	6	15
239	1	4	121	92	92	50	98	97	73	30	95	99	94	98
240	1	0	112	80	77	82	97	38	82	82	95	96	38	38
241	1	0	115	82	70	96	62	80	92	92	54	73	62	92
242	1	6	109	73	77	77	41	42	73	82	59	30	94	82
243	1	0	109	76	66	82	62	70	62	92	46	77	85	54
244	1	2	103	54	62	38	87	23	62	23	91	77	23	30
245	1	6	121	95	95	77	98	94	87	66	95	99	91	92
246	1	4	109	70	62	73	66	66	82	66	54	77	54	73
247	1	8	112	77	77	82	89	46	92	66	82	95	38	54
248	1	1	115	82	73	66	82	87	73	66	73	91	70	95
249	1	3	121	94	92	98	89	87	92	97	91	85	85	87
250	1	3	109	70	70	73	66	70	62	82	77	50	62	73

Nº	sexo	sus	C. I	IG	RL	VER	NUMÉ	ESPA	Rv	Hv	Rn	Hn	Re	He
251	1	3	97	38	41	15	50	50	23	13	54	50	54	41
252	1	2	91	23	13	54	15	23	41	66	6	50	18	38
253	1	5	97	41	50	66	50	20	87	46	41	66	27	15
254	1	0	106	59	85	54	73	46	87	23	73	73	91	13
255	1	1	121	95	97	92	91	94	99	66	95	85	85	95
256	1	3	118	91	87	85	94	77	92	73	91	95	62	87
257	1	4	109	73	70	85	70	59	87	82	59	77	62	54
258	1	5	109	73	59	34	89	73	34	41	95	77	27	99
259	1	3	79	8	11	4	23	15	6	4	30	23	18	15
260	1	7	97	38	30	23	59	34	34	15	41	77	27	41
261	1	3	88	20	27	18	20	34	34	11	34	13	27	41
262	1	1	118	89	85	85	91	77	92	73	82	96	70	82
263	1	0	124	95	87	92	98	85	87	92	99	96	54	98
264	1	4	100	50	50	34	62	46	34	41	59	66	54	38
265	1	5	97	41	34	41	46	30	62	30	30	73	27	38
266	1	2	70	3	4	8	9	1	6	23	13	9	4	1
267	1	0	121	95	95	92	87	96	92	87	91	77	94	95
268	1	6	100	50	34	6	77	77	6	15	73	77	54	92
269	1	5	94	30	38	18	41	38	13	30	46	34	70	15
270	1	7	73	4	4	4	15	4	9	4	20	18	4	9
271	1	0	85	13	15	13	23	18	8	41	34	18	23	15
272	1	1	76	6	6	13	20	1	23	11	8	9	8	1
273	1	2	112	77	85	73	87	59	62	82	91	77	85	30
274	1	1	124	95	95	98	91	87	96	97	95	85	85	87
275	1	0	121	92	87	73	87	98	87	54	77	95	91	99
276	1	0	127	99	98	98	95	98	99	92	91	96	96	98
277	1	0	112	80	59	59	94	66	41	73	85	96	30	92
278	1	2	112	73	82	77	85	50	82	73	91	73	62	38
279	1	0	112	80	77	77	97	41	73	82	95	96	46	38
280	1	0	115	82	87	73	80	87	87	54	85	66	77	92
281	1	0	97	38	38	73	46	11	87	54	41	59	13	13
282	1	0	106	66	62	38	70	77	62	23	59	77	62	87
283	1	0	88	18	30	38	27	6	73	15	23	34	23	3
284	1	9	94	34	38	23	41	46	23	23	59	23	90	62
285	1	1	127	99	98	98	95	98	96	97	95	95	98	98
286	1	0	121	92	95	77	89	97	92	54	85	91	94	98
287	1	2	106	62	62	54	80	46	62	46	77	77	38	54
288	1	2	106	62	54	96	46	41	92	92	46	50	30	54
289	1	1	124	97	98	98	91	97	99	87	95	85	96	95
290	1	6	112	77	70	62	70	87	73	54	54	85	85	87
291	1	5	106	59	54	62	87	20	73	54	77	95	23	27
292	1	6	79	8	9	4	54	5	5	6	66	41	3	15
293	1	0	82	11	9	6	15	30	8	13	20	13	18	54
294	1	5	100	50	50	62	50	34	87	41	59	41	18	62
295	1	3	109	73	89	87	85	34	99	66	95	66	46	27
296	1	1	118	87	77	96	70	92	92	92	59	77	77	95
297	1	9	82	11	18	6	30	15	27	3	20	50	23	13
298	1	3	100	46	54	50	41	50	50	46	46	34	62	38
299	1	1	106	62	59	66	73	38	87	46	66	77	27	54
300	1	1	118	89	82	85	91	77	82	87	85	95	70	82

Nº	sexo	sus	C. I	IG	RL	VER	NUM É	ESPA	Rv	Hv	Rn	Hn	Re	He
301	1	2	115	85	87	82	73	94	87	73	67	66	91	92
302	1	3	97	41	38	34	46	38	50	23	46	50	23	62
303	1	1	112	73	80	73	80	62	92	46	85	66	46	73
304	1	5	103	54	50	23	62	70	15	41	73	50	54	82
305	1	0	127	99	99	98	97	98	99	87	95	96	98	98
306	1	4	100	50	50	38	77	30	34	46	73	77	38	27
307	1	0	115	82	82	59	95	70	73	46	95	95	62	73
308	1	7	97	41	54	38	30	62	62	23	41	23	62	62
309	1	6	118	89	80	98	94	54	87	99	91	95	46	62
310	1	1	118	87	77	98	82	70	96	97	73	91	54	82

Variable	Sigla
Inteligencia General	IG
Cociente Intelectual	CI
Aptitud Verbal	V
Razonamiento Lógico	RL
Factor Numérico	N
Factor Espacial	E
Eficacia	EF
Rapidez	RA
Número Omisiones	OM
Tasa de Error	ER
Analogías Verbales	Rv
Completar Oraciones	Hv
Series Numéricas	Rn
Problemas Numéricos	Hn
Matrices Lógicas	Re
Encajar Figuras	He

Datos Grupo Programa

Número	Media 3º	Media 4º	Velocidad lectora(p/m)	Nº de libros leídos (sep-jun)
1	6	6,5	121	15
2	3	6,5	155	16
3	5,5	6	114	16
4	3	6	126	5
5	7	9	164	16
6	4	4	101	9
7	5,5	7	114	10
8	4,5	7	118	5
9	8	8	101	12
10	5	4	120	8
11	4	6,5	118	2
12	6,5	6,5	122	3
13	8	8	110	13
14	8	9	130	30
15	6	6	120	15
16	5,5	6	135	3
17	5	7	130	42
18	5,5	5,5	98	17
19	7	8	100	24
20	5	6,5	102	6
21	4	6	80	19
22	5	6	97	5
23	4	4	94	12
24	3	4	55	4
25	5,5	5	120	20
26	5	4	90	12
27	6,5	6	113	100
28	6,5	6	90	30
29	5	4	80	29
30	5	5	69	9

Datos Grupo Programa

Número	CI octubre	IG octubre	RL octubre	V octubre
1	82	13	20	9
2	76	6	8	9
3	85	18	20	15
4	82	15	9	23
5	97	41	30	46
6	76	9	8	2
7	73	6	8	6
8	73	5	8	9
9	115	85	82	77
10	82	13	9	4
11	64	2	8	6
12	82	13	18	11
13	94	34	30	38
14	121	94	87	94
15	82	13	8	15
16	82	13	18	9
17	82	13	13	9
18	91	30	18	30
19	106	70	54	85
20	64	1	2	3
21	82	15	13	8
22	88	23	23	15
23	70	4	4	9
24	67	4	4	9
25	85	15	9	11
26	85	15	15	5
27	76	8	9	41
28	85	15	15	18
29	64	1	2	3
30	89	46	54	78

Datos Grupo Programa

Número	N octubre	E octubre	Rv octubre	Hv octubre	Rn octubre	Hn octubre
1	18	18	23	6	23	13
2	34	1	6	23	34	34
3	15	30	20	18	23	11
4	34	5	15	38	41	23
5	50	30	41	54	41	62
6	6	50	4	2	8	13
7	30	1	11	6	30	30
8	5	9	15	8	9	6
9	99	62	70	77	98	96
10	15	30	5	6	13	23
11	2	4	11	6	9	1
12	15	18	20	13	20	13
13	27	46	23	54	27	30
14	85	87	89	96	73	94
15	13	18	11	30	13	18
16	23	18	20	8	23	23
17	13	23	11	8	18	13
18	15	62	20	46	18	18
19	70	30	77	89	73	73
20	5	2	6	2	6	8
21	18	30	6	13	20	18
22	20	46	15	23	20	23
23	5	3	6	18	11	5
24	2	6	6	23	6	2
25	23	20	6	30	23	30
26	34	23	15	4	20	73
27	3	11	50	38	8	2
28	23	18	20	23	27	18
29	4	2	4	5	6	6
30	17	55	65	63	53	23

Datos Grupo Programa

Número	Re octubre	He octubre	EF octubre	RA octubre	ER octubre	OM octubre
1	23	20	41	1	13	0
2	2	1	9	30	54	35
3	23	59	77	2	5	0
4	2	34	8	20	77	0
5	23	50	20	38	66	0
6	38	73	3	41	92	3
7	2	9	1	34	95	1
8	8	27	85	62	33	0
9	62	66	50	62	46	1
10	23	59	20	4	34	0
11	13	3	4	1	50	0
12	23	23	94	1	1	0
13	46	50	98	4	1	0
14	91	87	94	50	9	0
15	13	41	2	62	97	2
16	20	27	46	3	11	2
17	20	41	89	1	1	1
18	30	94	6	62	87	5
19	23	59	23	62	70	2
20	2	13	1	62	99	6
21	23	59	46	3	15	0
22	46	50	38	11	23	3
23	5	13	6	1	46	0
24	8	20	8	1	34	0
25	9	59	4	62	95	5
26	20	41	11	15	66	0
27	8	34	4	15	85	0
28	9	50	41	4	20	0
29	5	5	1	59	99	8
30	41	82	85	27	11	9

Datos Grupo Programa

Número	CI junio	IG junio	RL junio	V junio	N junio	E junio
1	94	34	34	20	38	54
2	94	38	62	54	87	6
3	109	70	77	46	66	89
4	91	27	13	9	97	9
5	115	87	77	92	97	54
6	94	34	46	15	38	62
7	88	20	34	46	27	15
8	115	87	92	96	50	89
9	130	99	98	98	97	98
10	79	11	9	8	13	27
11	100	46	66	54	38	54
12	103	59	62	38	62	73
13	130	99	99	99	97	98
14	118	89	66	89	92	73
15	94	30	34	46	11	66
16	97	41	62	70	27	46
17	127	98	94	92	97	98
18	97	41	27	38	23	73
19	106	70	77	62	46	89
20	79	11	15	20	11	13
21	115	85	98	89	62	89
22	103	59	70	46	66	62
23	94	38	34	54	23	54
24	79	11	15	46	4	23
25	70	4	4	6	11	4
26	94	30	23	15	46	46
27	97	41	38	70	30	38
28	112	82	92	77	80	82
29	73	5	8	27	5	4
30	100	50	59	70	27	62

Datos Grupo Programa

Número	Rv junio	Hv junio	Rn junio	Hn junio	Re junio	He junio
1	23	27	27	66	70	41
2	87	18	77	89	20	4
3	66	27	77	66	91	82
4	3	66	94	89	4	41
5	87	96	89	98	54	54
6	23	18	54	30	70	54
7	34	66	27	30	54	4
8	96	96	77	30	91	82
9	98	96	94	89	91	99
10	9	18	15	23	20	41
11	66	46	54	30	80	27
12	66	18	54	82	70	82
13	98	98	94	89	98	98
14	73	96	77	98	41	95
15	34	66	27	5	54	82
16	96	27	20	41	70	27
17	87	96	89	98	98	98
18	34	46	20	30	41	95
19	50	82	89	15	91	82
20	15	46	15	15	41	4
21	96	82	89	30	99	54
22	66	27	77	66	70	54
23	66	46	54	99	15	95
24	34	66	15	2	20	27
25	5	18	15	15	8	11
26	15	27	27	82	41	54
27	66	82	54	23	20	70
28	87	66	89	66	91	70
29	9	82	20	2	11	8
30	73	66	54	15	41	82

Datos Grupo Programa

Número	EF junio	RA junio	ER junio	OM junio
1	23	27	59	1
2	15	66	82	6
3	54	41	41	1
4	6	66	94	0
5	54	66	50	0
6	8	66	91	0
7	3	66	94	0
8	73	66	38	5
9	97	66	8	0
10	2	50	95	1
11	54	18	27	0
12	62	23	30	0
13	98	66	4	0
14	91	66	8	9
15	8	66	89	0
16	13	66	82	2
17	91	66	15	0
18	9	66	87	0
19	23	66	70	0
20	1	66	97	0
21	50	66	50	0
22	34	46	54	2
23	15	66	77	8
24	20	6	38	3
25	1	66	98	0
26	23	23	50	0
27	15	54	82	0
28	46	66	54	0
29	1	66	98	1
30	85	27	11	9

Datos grupo control

Número	Media 3º	Media 4º	Velocidad lectora(p/m)	Nº de libros leídos (sep-jun)	CI octubre	IG octubre
1	9	10	200	35	127	99
2	7	7	195	13	88	20
3	10	9	189	23	121	92
4	7	7	156	24	115	82
5	6,5	5	180	18	73	6
6	7	8	193	17	88	23
7	9	9	220	6	106	66
8	7	8	164	28	79	11
9	6	9	171	12	85	18
10	6	6,5	149	8	100	46
11	5,5	7	152	10	97	41
12	4,5	5,5	171	30	76	8
13	10	10	173	34	124	97
14	9	8	225	37	94	34
15	5,5	6,5	129	5	85	15
16	9	10	206	26	127	99
17	9	8	225	48	118	91
18	7	9	186	15	106	62
19	9	8	182	24	112	82
20	5,5	8	173	3	112	77
21	10	10	225	53	109	77
22	7	10	172	21	115	85
23	7	7	155	10	100	54
24	7,5	6,5	154	15	112	77
25	9	8	135	15	100	46
26	10	9	152	3	112	77
27	7	8	145	10	85	15
28	9	9	137	13	118	87
29	5,5	6,5	130	6	67	3
30	9	8	140	15	97	41

Datos grupo control

Número	RL octubre	V octubre	N octubre	E octubre	Rv octubre	Hv octubre
1	99	92	99	99	96	77
2	9	18	27	23	23	18
3	96	92	85	91	89	89
4	89	59	89	91	77	38
5	9	9	13	5	20	6
6	23	34	20	30	41	30
7	66	77	38	73	70	77
8	15	34	8	9	34	38
9	15	11	54	5	11	23
10	46	18	66	54	15	30
11	50	23	59	46	41	13
12	20	18	4	18	20	23
13	98	99	96	82	98	98
14	23	23	38	38	34	18
15	20	15	27	13	15	23
16	98	95	96	98	85	99
17	95	97	99	50	96	96
18	59	59	46	73	70	46
19	80	73	77	85	85	54
20	77	87	38	87	85	89
21	70	82	80	54	77	77
22	73	82	70	87	77	87
23	38	77	66	20	85	62
24	70	77	77	73	50	95
25	41	34	38	66	23	46
26	77	62	98	54	66	62
27	13	38	27	5	41	38
28	87	59	66	99	59	62
29	8	5	2	9	15	4
30	30	18	59	54	11	38

Datos grupo control

Número	Rn octubre	Hn octubre	Re octubre	He octubre	EF octubre	RA octubre
1	98	96	98	98	95	62
2	4	96	23	34	4	62
3	91	73	97	82	66	62
4	96	73	87	94	54	59
5	13	18	13	5	1	62
6	23	18	23	59	54	8
7	54	23	62	82	95	15
8	13	8	15	15	1	62
9	41	73	9	13	6	41
10	77	54	54	59	23	41
11	54	62	54	41	38	20
12	13	3	41	9	6	13
13	96	94	91	73	87	62
14	27	62	30	66	62	13
15	27	30	23	15	30	6
16	98	89	99	94	94	62
17	98	96	70	34	62	62
18	41	54	62	87	97	15
19	66	89	87	87	98	23
20	46	30	91	87	38	62
21	77	80	46	66	87	34
22	46	94	87	89	46	62
23	54	80	6	73	62	23
24	66	89	91	50	54	54
25	34	46	62	73	92	9
26	96	96	62	50	38	62
27	13	62	9	13	11	15
28	73	62	99	98	54	62
29	6	2	13	20	4	1
30	46	73	41	73	38	23

Datos grupo control

Número	ER octubre	OM octubre	CI junio	IG junio	RL junio	V junio
1	9	0	139	99	99	99
2	95	0	97	41	38	46
3	34	0	118	92	92	96
4	46	0	115	87	92	89
5	98	0	85	18	13	27
6	13	1	115	85	73	89
7	4	0	130	99	99	99
8	98	1	118	89	94	99
9	87	0	124	95	89	92
10	62	6	112	80	66	38
11	38	0	115	85	89	70
12	73	3	100	50	50	70
13	20	0	130	99	98	99
14	9	8	118	89	94	92
15	23	4	82	15	23	15
16	8	0	133	99	98	98
17	34	0	124	97	98	99
18	1	1	124	95	85	96
19	1	0	121	92	94	92
20	54	0	109	70	85	89
21	20	0	133	99	99	99
22	50	0	127	98	94	96
23	20	3	118	89	92	77
24	38	1	124	97	99	89
25	5	0	118	91	92	70
26	59	1	127	98	89	99
27	62	0	115	85	85	46
28	41	0	124	97	96	92
29	46	1	100	50	70	70
30	41	0	112	77	66	89

Datos grupo control

Número	N junio	E junio	Rv junio	Hv junio	Rn junio	Hn junio
1	99	99	98	99	94	99
2	62	30	66	27	27	98
3	80	89	96	96	94	41
4	66	89	96	82	77	66
5	30	9	34	27	27	41
6	66	82	73	96	66	82
7	98	96	98	99	94	98
8	50	82	98	98	54	66
9	87	96	87	96	77	89
10	99	73	50	27	94	99
11	92	82	66	82	89	89
12	38	46	66	82	38	41
13	97	98	98	99	89	98
14	50	94	96	87	89	23
15	62	3	23	18	66	66
16	99	99	96	98	94	99
17	97	73	98	99	94	89
18	66	98	96	96	54	89
19	80	94	96	87	89	66
20	27	89	96	82	54	15
21	99	99	98	98	94	99
22	87	99	96	96	77	89
23	92	89	87	66	89	89
24	97	96	98	66	94	89
25	97	92	87	46	77	99
26	97	92	96	99	89	98
27	92	94	66	27	89	89
28	87	98	98	82	77	89
29	27	62	87	46	54	15
30	46	82	66	98	38	66

Datos grupo control

Número	Re junio	He junio	EF junio	RA junio	ER junio	OM junio
1	99	99	99	66	0	0
2	41	27	15	66	77	5
3	70	95	70	66	38	0
4	91	82	77	46	20	0
5	8	27	2	66	96	0
6	80	82	99	23	1	0
7	98	95	99	66	3	0
8	99	41	59	66	41	0
9	91	98	97	46	4	0
10	41	95	38	66	59	0
11	98	54	50	66	50	0
12	54	41	15	66	82	0
13	98	98	99	66	3	0
14	91	95	73	66	30	4
15	11	4	5	30	87	0
16	98	99	99	66	2	0
17	91	54	85	66	20	0
18	91	99	85	66	20	1
19	91	95	97	41	3	0
20	91	82	30	66	66	1
21	99	98	99	66	1	0
22	98	99	91	66	15	0
23	91	82	59	66	46	0
24	98	95	85	66	20	0
25	98	82	62	66	41	0
26	70	98	91	66	11	0
27	91	95	54	66	50	1
28	98	98	85	66	20	0
29	70	54	23	41	62	0
30	91	70	38	66	59	0

Estadísticos descriptivos del programa preventivo de competencias verbales en alumnos de Cuarto de Primaria.

Estadísticos

Grupo			Media3º Media 3º	Media4º Media 4º	Velocidadlec torapm Velocidad lectora(p/m)	Nºdelibrosleí dossepjun Nº de libros leídos (sep-jun)
Control	N	Válidos	30	30	30	30
		Perdidos	0	0	0	0
	Media	7,65	8,02	172,80	19,23	
	Mediana	7,00	8,00	171,50	15,00	
	Moda	9	8	225	15	
	Desv. típ.	1,630	1,368	29,064	12,760	
	Mínimo	5	5	129	3	
	Máximo	10	10	225	53	
	Percentiles	25	6,38	7,00	151,25	10,00
		50	7,00	8,00	171,50	15,00
75		9,00	9,00	193,50	26,50	
Experimental	N	Válidos	30	30	30	30
		Perdidos	0	0	0	0
	Media	5,38	6,10	109,57	16,90	
	Mediana	5,25	6,00	113,50	12,50	
	Moda	5	6	120	5	
	Desv. típ.	1,400	1,441	23,157	18,342	
	Mínimo	3	4	55	2	
	Máximo	8	9	164	100	
	Percentiles	25	4,38	5,00	96,25	5,75
		50	5,25	6,00	113,50	12,50
75		6,50	7,00	121,25	19,25	

IX. 2. – ANEXO.

CONTENIDO FUNGIBLE DEL PROGRAMA *MEJORA DE LAS DESTREZAS LECTORAS.*

- Lámina 1. El Principito.
- Lámina 2. El Superzorro.
- Lámina 3. Malú y el marciano del ordenador.
- Lámina 4. Veva.
- Lámina 5. Viñetas.
- Lámina 6. Pobre Manolito.
- Lámina 7. El corazón del Sapo.
- Lámina 8. La rosa de los hielos.
- Lámina 9. Historias de Ninguno.
- Lámina 10. El Pampinoplas.
- Lámina 11. El fabricante de sueños.
- Lámina 12. Las dulzainas de Don Melitón.
- Lámina 13. Los hijos del vidriero.
- Lámina 14. Capitanes de plástico.
- Lámina 15. Cucho.
- Lámina 16. De profesión, fantasma.
- Lámina 17. Apareció en mi ventana.
- Lámina 18. El camino de bazar.
- Lámina 19. El pirata Garrapata.
- Lámina 20. Lumbárico, el planeta cúbico.

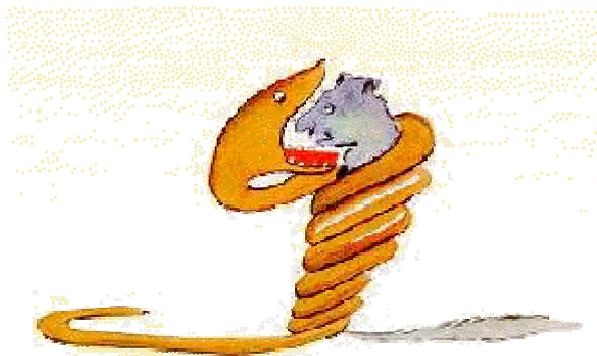
Lámina 1

El Principito.

Nombre..... Curso..... Fecha.....

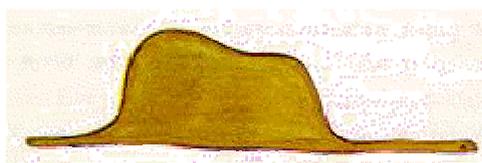
- A. Lectura en voz alta.
- B. Cuéntame cosas de la lectura.

CUANDO YO TENÍA SEIS AÑOS en un libro sobre la selva virgen que se titulaba "Historias vividas", una magnífica lámina. Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera. Esta es la copia del dibujo.



En el libro decía: "Las serpientes boas se tragan su presas enteras, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses que dura su digestión".

Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mi vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1. Era así:

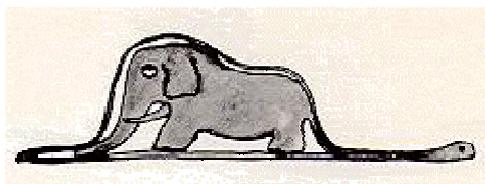


Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les asustaba.

-¿Por qué habría de asustar un sombrero? - me respondieron.

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas grandes pudieran comprender. Siempre necesitan explicaciones.

Mi dibujo número 2 era así:



Las personas grandes me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas, y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Así fue cómo, a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2.

Las personas grandes nunca comprenden nada por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones.

Tuve, pues, que elegir otro oficio y aprendí a pilotear aviones. He volado un poco por todo el mundo y la geografía, en efecto, me ha servido de mucho; al primer vistazo podía distinguir perfectamente la China de Arizona. Esto es muy útil, sobre todo si se pierde uno durante la noche.

A lo largo de mi vida he tenido multitud de contactos con multitud de gente seria. Viví mucho con personas grandes. Las he conocido muy de cerca; pero esto no ha mejorado demasiado mi opinión sobre ellas.

Cuando me he encontrado con alguien que me parecía un poco lúcido, lo he sometido a la experiencia de mi dibujo número 1 que he conservado siempre. Quería saber si verdaderamente era un ser comprensivo. Pero siempre me respondían: "Es un sombrero". Entonces no le hablaba ni de serpientes boas, ni de la selva virgen y ni de estrellas. Poniéndome a su altura, les hablaba del bridge, del golf, de política y de corbatas. Y la persona grande se quedaba muy contenta de conocer a un hombre tan razonable.

C. Completa las palabras sin mirar la lectura.

Mi dibujo no representaba un _____. Representaba una serpiente ___ que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas _____ pudieran comprender. Siempre necesitan _____

Tuve, pues, que elegir otro oficio y aprendí a _____ _____. He volado un poco por todo el mundo y la _____, en efecto, me ha servido de mucho; al primer vistazo podía distinguir perfectamente la China de Arizona. Esto es muy _____, sobre todo si se pierde uno durante la _____.

Cuando me he encontrado con alguien que me parecía un poco lúcido, lo he sometido a la _____ de mi dibujo número 1 que he conservado siempre. Quería saber si verdaderamente era un ser _____. Pero siempre me respondían: "Es un sombrero". Entonces no le hablaba ni de serpientes boas, ni de la selva virgen y ni de estrellas. Poniéndome a su altura, les hablaba del bridge, del golf, de política y de _____. Y la persona grande se quedaba muy contento de conocer a un hombre tan _____.

D. Ordena las frases siguientes.

-¿Por qué de asustar habría un sombrero? - me respondieron.

"Las boas se tragan su enteras, sin masticarlas. no pueden moverse presas y duermen durante serpientes los seis meses Luego que dura su digestión".

Las personas nunca nada por sí solas y es muy aburrido para los tener que comprenden darles una y grandes otra vez explicaciones niños.

A. Cocinar es fácil. Lee con detenimiento y cuenta con la ayuda de tus padres. Tarta de nata.

INGREDIENTES

- 400 ml de nata para montar.
- 1 lata pequeña de leche condensada.
- 1 sobre de gelatina "royal" neutra.
- 6 galletas

PREPARACIÓN

Se monta la nata y se le añade la leche condensada. Se disuelve la gelatina en un vaso de agua templada y se añade a lo anterior. Se echa todo en un molde y se rayan las galletas por encima. Por último se mete en el frigorífico durante 6 horas para que cuaje.



Lamina 2

**El Superzorro
Roald Dahl**

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

Había una vez un valle... y en el valle tres granjas, y en las granjas, tres granjeros. Tres granjeros bastante feos, por cierto. Y además, antipáticos. Más feos y más antipáticos que Satanás. Se llamaban Benito, Buñuelo y Bufón.

Bufón tenía pollos en su granja avícola, cientos y cientos de pollos. Bufón era gordo como un tonel, de tanto comer pollos a todas horas: de desayuno, pollo; de comida, pollo; de cena... pollo con patatas.

Buñuelo se dedicaba a los patos. Patos y gansos a miles. Era tripón y bajito, tan bajito que parecía enano. Se alimentaba de donuts y de hígado de pato. Primero chafaba el hígado hasta que se hacía pasta y después metía la pasta en el Donut. Esta porquería le daba dolor de barriga, y se ponía de un humor que no había quien lo aguantara.

Benito se dedicaba por igual a los pavos y a las manzanas. Y os lo podéis imaginar criando miles de pavos, a la sombra de sus enormes manzanos. A éste lo que le pasaba es que no comía nada. Sólo bebía. Bebía litros y litros de sidra, que sacaba de sus manzanas. Y así estaba él de delgado, que parecía un lápiz. Pero eso sí, era el más listo de los tres.

Siempre iban juntos, y en cuanto aparecían, los niños les cantaban:

*Benito, Buñuelo, Bufón
Flaquito, pequeño, tripón
Tres grandes bribones,
Sois unos ladrones
Y tenéis todos mal corazón*

- A. Lectura en voz alta.**
- B. Cuenta a tu monitor lo leído.**
- C. Ordena los párrafos.**

1

Bufón tenía pollos en su granja avícola, cientos y cientos de pollos. Bufón era gordo como un tonel, de tanto comer pollos a todas horas: de desayuno, pollo; de comida, pollo; de cena... pollo con patatas.

2

Había una vez un valle... y en el valle tres granjas, y en las granjas, tres granjeros. Tres granjeros bastante feos, por cierto. Y además, antipáticos. Más feos y más antipáticos que Satanás. Se llamaban Benito, Buñuelo y Bufón.

3

Benito se dedicaba por igual a los pavos y a las manzanas. Y os lo podéis imaginar criando miles de pavos, a la sombra de sus enormes manzanos. A éste lo que le pasaba es que no comía nada. Sólo bebía. Bebía litros y litros de sidra, que sacaba de sus manzanas. Y así estaba él de delgado, que parecía un lápiz. Pero eso sí, era el más listo de los tres.

4

Siempre iban juntos, y en cuanto aparecían, los niños les cantaban:

5

Buñuelo se dedicaba a los patos. Patos y gansos a miles. Era tripón y bajito, tan bajito que parecía enano. Se alimentaba de donuts y de hígado de pato. Primero chafaba el hígado hasta que se hacía pasta y después metía la pasta en el Donut. Esta porquería le daba dolor de barriga, y se ponía de un humor que no había quien lo aguantara.

--	--	--	--	--

D. Localiza las fugas.

Esta poquería le daba dolor de bariga, y se ponía de un humor que no había quien lo agantara.

Primero chafaba el hígado hata que se hcía pasta y después metía la psta en el Donut.

Se alimntaba de donuts y de hígdo de pato.

Ea tripón y bajito, tan bajito qe parecía enano.

Ptos y gasos a miles.

Bunuelo se dedcaba a ls patos.

Escribe las fugas correctamente.

Poquería

porquería

Lamina 3

**Malú y el marciano del ordenador
Blanca Álvarez**

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

Malú tiene nueve años, un padre, una madre y dos hermanos. Juan es el mayor, no le deja jugar con el ordenador personal y la llama mocosa cada vez que le parece oportuno dejar claro que tiene quince tacos y dentro de poco una moto. Además está Fernando, o sea Nando, de cuatro años, mucho peor que un dolor de muelas la mayor parte de los días y un admirador incondicional de todo aquello que haga su hermana. En realidad, Malú siente debilidad por Nando y más de una vez ha arreglado los desperfectos de cualquier travesura para evitarle una regañina.

Tiene dos abuelos que viven lejos de su ciudad y a los que ve una o dos veces al año. También tiene una abuela paterna, Balbina, que vive tres calles más debajo de su casa. Es una mujer de setenta y nueve años, alta, con un moño que fue rubio en su juventud y ahora es blanco como la nieve, con unos ojos iguales que los de su nieta, aunque borrosos por el paso del tiempo y por un inicio de cataratas. Balbina cuenta historias a todas horas, no soporta la música tecno y siempre está tejiendo colchas, cortinas, tapetes...

Malú lleva bastante bien los estudios y bastante mal tener que quedarse al cuidado de su abuela Balbina, porque no sabe muy bien quién acaba cuidando a quién y se aburre, según dice, como una ostra en una lata de anchoas. Siempre le toca a ella, no sabe bien si por ser la única chica de tres hermanos o por tener esa edad en que ni puede quedarse sola ni necesita que estén pendientes de ella todo el rato. Eso le ocurre a Nando, alias el Rayo por la rapidez en armar bulla en cuanto uno se descuida, como aquella vez que inundó el cuarto de baño y dijo que jugaba a los submarinos.

En general, Malú está contenta con su familia. Javier su padre, es abogado y está tan harto de llevar divorcios que jura todos los días que, a él, jamás de los jamases lo cogerán en tal trance. Lucía, la madre, es secretaria de una multinacional y, día sí día también, se pasa un buen rato, desde que llega a casa, despotricando contra los jefes que son unos vampiros. En fin, ya se sabe que las madres exageran todo.

En realidad, el nombre de Malú es María de la Luz, cosa que, desde que tiene conocimiento, le pareció una broma de su padre, aunque siempre la llamaron Mariluz. Hace unos dos años todos empezaron a llamarla Malú en honor a Nando, que se hacía un lío con las zetas y le abrevió el nombre a Malú.

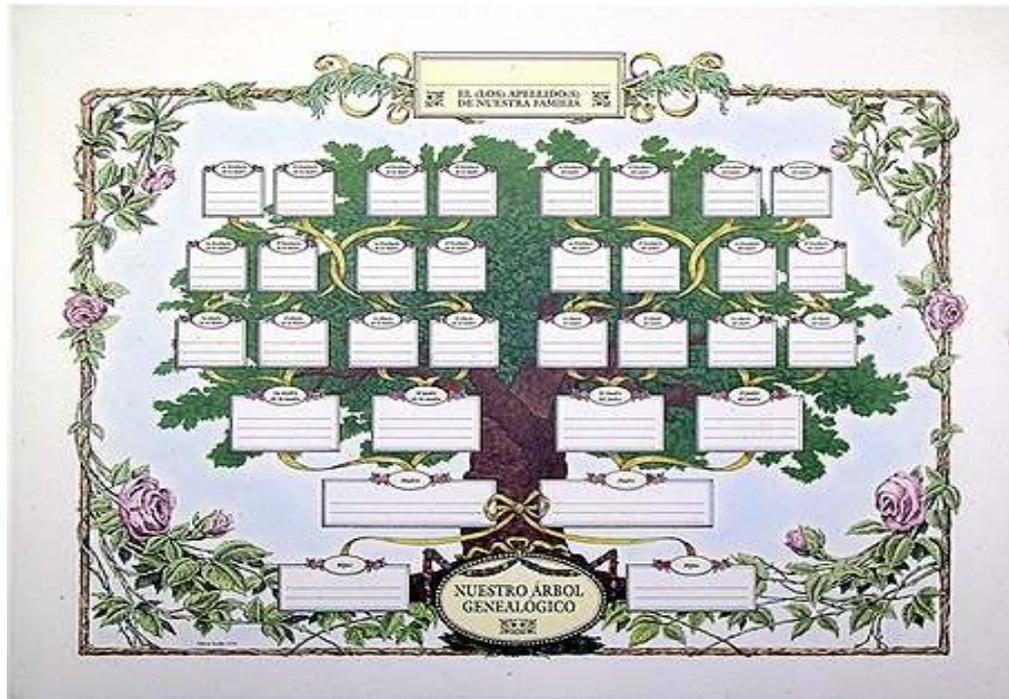
Una vez acostumbrada, hasta le pareció bonito. Original sí que era, porque en clase ni una sola de las compañeras se llamaba como ella. Se acostumbró al nuevo nombre, también al hermano pequeño, incluso se ofrecía por las noches a leerle el eterno cuento del Príncipe Ogro; pero a lo que no lograba acostumbrarse era a tener que pasar unos días con la abuela Balbina.

Ella quiere a su abuela, pero...

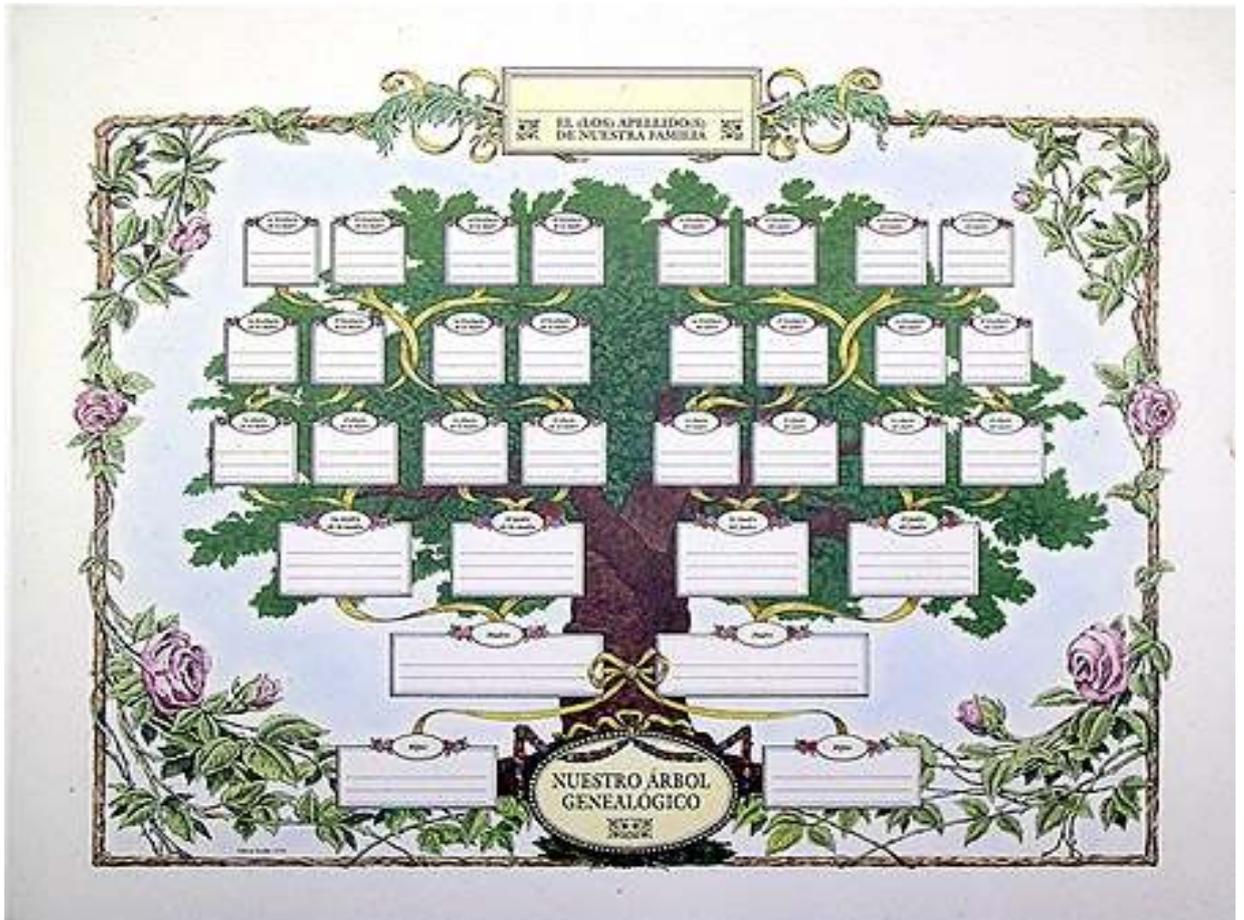
A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. Confecciona el árbol genealógico de Malú.



D. Confecciona el árbol genealógico de tu familia y compara las diferencias con Malú.



E. Palabras rotas. Las palabras están en el texto, redondéalas.

taacostu
mbradahas

acostumbradas y hasta

comiginal
pañerasOr

chesmano
hernno

clusoch
innoes

abinau
elaBalb

Una vez acostumbrada, hasta le pareció bonito. Original sí que era, porque en clase ni una sola de las compañeras se llamaba como ella. Se acostumbró al nuevo nombre, también al hermano pequeño, incluso se ofrecía por las noches a leerle el eterno cuento del Príncipe Ogro; pero a lo que no noches acostumbrarse era a tener que pasar unos días con la abuela Balbina.

F. Completa los huecos del texto sin mirar la lectura.

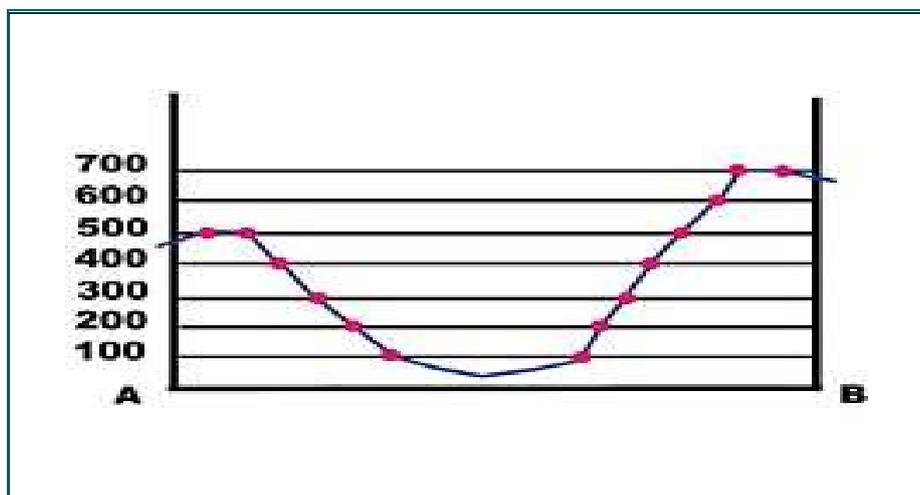
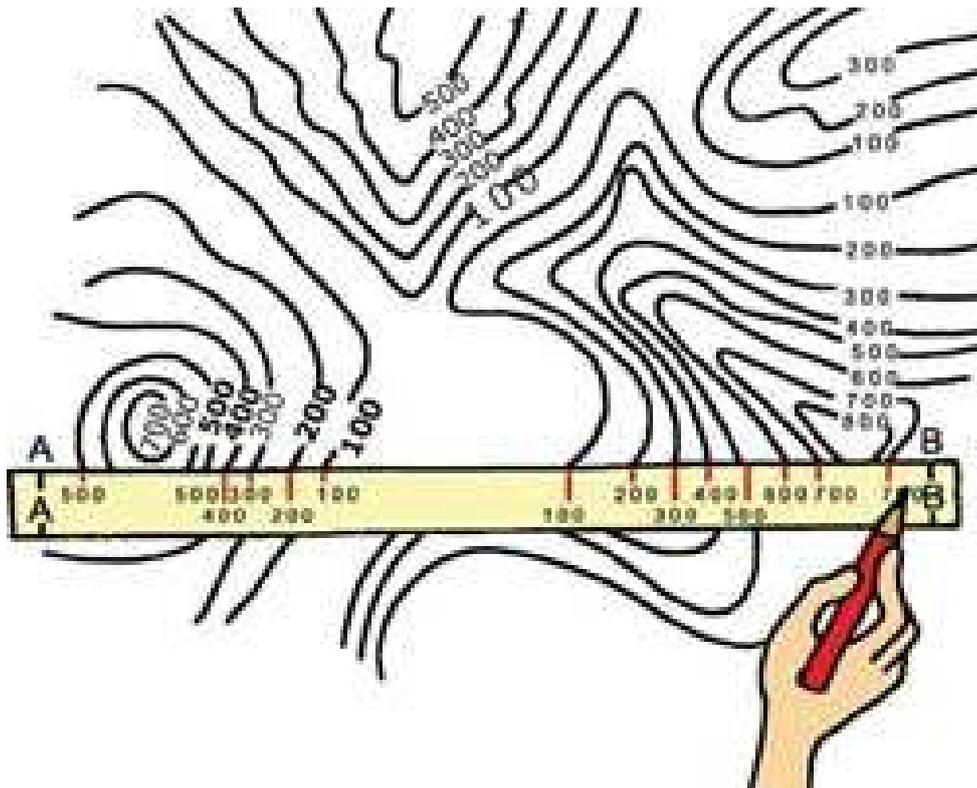
Malú lleva bastante bien los _____ y bastante mal tener que quedarse al cuidado de su _____ Balbina, porque no sabe muy bien quién acaba cuidando a quién y se aburre, según dice, como una ostra en una lata de _____. Siempre le toca a ella, no sabe bien si por ser la única chica de _____ hermanos o por tener esa edad en que ni puede quedarse sola ni necesita que estén pendientes de ella todo el rato. Eso le ocurre a Nando, alias el _____ por la rapidez en armar bulla en cuanto uno se descuida, como aquella vez que inundó el cuarto de _____ y dijo que jugaba a los _____.

G. Perfil topográfico.

Hay mapas que incluyen "curvas de nivel". Estos son las denominadas cartas topográficas, es decir, que grafican las características del terreno. La superficie de la tierra no es completamente plana, sino que tiene diferentes niveles en altura. Estos niveles se representan mediante las "curvas de nivel". Cada curva corresponde a una altura en metros sobre el nivel del mar, es decir, representa la unión con una línea de todos los puntos que tienen la misma altura. Las más comunes se representan cada cien metros, pero esto varía de acuerdo a la escala del mapa y la superficie representada. Si no se está habituado a la observación de mapas y cartas, habrá que transportar las curvas de nivel para realizar un perfil topográfico del terreno, y reconocer mejor los desniveles del mismo.

Esta operación es muy sencilla y puede realizarse simplemente con un lápiz y una regla. Es necesario prestar atención a esto, ya que una gran diferencia de nivel en el terreno aumentará considerablemente la distancia que tenemos que recorrer entre dos puntos.

Colorea las *curvas de nivel* de mayor altura de color rojo y de color verde las de menor altura.



Lamina 4

**Veva
Carmen Kurtz**

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

Viene al mundo en otoño.

Nadie me preguntó si quería nacer o prefería quedarme en ese lugar sin nombre, pero que seguramente existe. Es como una esfera, llena de oportunidades, parecida al bombo de lotería. De pronto sale tu bola y no sabes si eres el premio gordo, el segundo, el tercero o la pedrea, con la diferencia de que la lotería termina en cuanto la bola cae en el cesto, mientras la vida empieza justo en ese momento. Una gran aventura, si puedo expresarme como los mayores. Hasta ahora he tenido tanto trabajo que me ha sido imposible poner en orden mis memorias. A los nueve meses que acabo de cumplir, los niños empiezan a ser algo. No quiero perder ni un minuto de mi tiempo y voy a relatar lo vivido.

Recuerdo un lugar cálido, redondo, en donde todas mis necesidades se hallaban a cubierto. Ni frío ni calor. Oscuro para mi gusto, pero eso es inevitable. Ningún ruido salvo el acompasado latir del corazón de mi madre. Sigo creyendo que es el más hermoso de los sonidos y aún lo persigo cuando mi madre me acuna, me toma en sus brazos y mi cabeza descansa en el lado izquierdo de su pecho. Un ruido aterciopelado, sin estridencias, que proporciona seguridad y paz. Un sonido bueno entre tanto ruido malo como hay en el mundo.

Puse todo mi empeño en nacer. Era algo, exclusivamente, entre mi madre y yo, y me sentí en la obligación de ayudarla. Difícil, ¡ya lo creo!, pero si otros lo habían conseguido –me decía yo en aquellos momentos- ¿por qué no había de conseguirlo yo? Gateé por un túnel oscuro y resbaladizo. Mi madre empujaba y yo aprovechaba sus esfuerzos para avanzar hacia la salida. Un penoso camino. Me atasqué y empezó a fallar algo. Quise gritar y no pude. Vi que me jugaba el pellejo si no me daba prisa y gateé

de nuevo. Un resquicio de luz me advirtió que iba por el buen camino. El murmullo de unas voces extrañas y los gemidos de mi madre me estimularon. Debía salir de allí como fuera, era cuestión de aligerar y saqué la cabeza mientras un dolor intenso estallaba en mi pecho. En aquel momento alguien se apoderó de mí. Con una mano me agarró los pies, y con la otra me propinó una zurra en el tras.

A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. . “Debía salir de allí como fuera, era cuestión de aligerar y saqué la cabeza mientras un dolor intenso estallaba en mi pecho”.

¿Qué quiere decir con “*un dolor intenso estallaba en mi pecho*”?

“Nadie me preguntó si quería nacer o prefería quedarme en ese lugar sin nombre, pero que seguramente existe”.

¿Qué quiere decir con “*un lugar sin nombre*”?

“Puse todo mi empeño en nacer”.

Comenta otros momentos en donde el “*empeño*” es necesario.

D. Enuncia los problemas. "Problemas locos".

Ejemplo:

$$46 + 42 + 13 + 10 = 111$$

Solución: 111

Mi padre tiene 46 años, mi madre 42 años, mi hermana 13 años y yo 10 años. ¿Cuántos años sumamos toda la familia?

$$16 + 16 + 16 = 48$$

Solución: 48

$$15 + 15 + 10 = 40$$

$$40 : 10 = 4$$

Solución: 4

E. "Saca tu lupa". Separa las frases.

Recuerdounlugarcálido,redondo,endondetodas
 misnecesidades sehallabanacubierto. Nifrió nicalor.
 Oscuropara migusto, pero eso esinevitable. Ningúnruído
 salvoelacompasadolatir del corazóndemimadre.
 Sigocreyendoqueeselmáshermosodelos
 sonidosyaúnlopersigocuandomimadremeacuna,
 metomaen
 susbrazosymicabezadescansaenelladoizquierdodesupecho.

E. Elaborar una tabla de datos.

Ejemplo.

	años	altura
Papá	42	1,92
Mamá	46	1,75
Patricia	12	1,35

¿Cómo fabricar una brújula?

Se necesita:

- Un CD que no te interese.
- Un imán pequeño.
- La tapa de un bote de CDs.
- Pegamento.

Instrucciones:

Atentos, con el pegamento pegas el imán en el borde del CD, llenas la tapa del bote de CDs de agua, lo sueltas dentro y el imán señalará el norte.

Si además quieres lujos, coges el rotulador y le pintas N, S, E, O, señalando los puntos cardinales para dejarlo más profesional y que parezca que lo compraste en una tienda de diseño.



Lamina 6
Pobre Manolito
Elvira Lindo

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

Aquí estoy otra vez. Soy Manolito, el mismo de un libro que se llama Manolito Gafotas. Hay tíos que piensan que saben todo sobre mi vida por haber leído ese libro. Hay tíos en el Planeta Tierra que se creen muy listos. Dice mi abuelo Nicolás que con mi vida se podrían rellenar enciclopedias; y no lo dice porque sea mi abuelo, lo dice porque es cierto. En los ocho años que llevo viviendo en la bola del mundo (del mundo mundial) me han pasado tantas cosas que no me daría tiempo a contarlas en los próximos 92 años; y digo 92 años porque a mí, si pudiera elegir, me gustaría morirme a los cien años; es que morirse antes no merece la pena.

Es lo que dice mi abuelo:

-Morirse a lo ochenta y siete no mola, abuelo; te mueres al los cien años y quedas como un rey, con dos ceros como catedrales.

Yo no puedo entender a esas personas tan importantes que se ponen a escribir sus memorias cuando son viejos y solo les sale un libro de 357 páginas. Te digo una cosa: yo tengo sólo ocho años y a mí, ahí en 357 páginas, mi vida no me cabe. Así que tendré que escribir libros y libros para que te vayas enterando de la verdad de mi vida: Manolito se compra un chándal, El Imbécil tiene nombre, Los chistes de Manolito, Manolito en Nueva York. Bueno, este último es de ciencia ficción, porque yo en Nueva York no voy a estar nunca; es una tradición que hay en mi familia, la de no ir nunca a Nueva York; es casi tan antigua como la de comer doce uvas en Noche Vieja o bailar la conga en las fiesta de Carabanchel.

Hasta donde yo puedo saber de mis antepasados ninguno fue a Nueva York, y no creo que yo vaya a ser el primero, porque en mis ocho años de vida en este Planeta no he sido el primero en nada; pregúntenselo a mi sita Asunción, que me definió al acabar

el curso como el clásico niño del montón. Pero no quiero adelantar el final del libro, no voy a ser como el Orejones, que se va ese día antes que tú a ver una película para contarte el final y reventártela. Es una gracia típica de mi gran amigo (aunque sea un cerdo traidor).

En este libro vienen algunas de las aventuras que me pasaron en los últimos meses, y son tantas, tantas, las cosas que me ocurren todos los días que me costó a mucho decidirme por cuáles contarte.

Y lo malo es que todo el mundo tenía que meter baza:

Yihad me dijo que si no sacaba la aventura de silbato nos veríamos las caras un atardecer en el parque del Ahorcado.

La Susana Bragas-sucias me pedía todos los días un capítulo para ella sola:

-... y yo no como en el otro libro, que sólo contaste lo de las bragas, gracioso –me dijo.

La Luisa no quería que apareciera la historia de Los cochinitos, pero en el fondo, le hacía mucha gracia, me propuso que a ella y a Bernabé les sacara con seudónimo. Al final, se me olvidó y están con sus verdaderos nombres.

Mi madre me ha dicho:

-Ya veremos las repercusiones de librito en el barrio.

El Imbécil, como de momento es analfabeto, tiene una única obsesión: que le saquen continuamente en los dibujos. Así, cogerá el libro, señalará sus retratos con el chupete (llenando las hoja de babas) y dirá:

-Yo

Y pasará las hojas hasta que vuelva a encontrarse. Cuando sepa leer exigirá ser el protagonista. Fijo.

La madre de Arturo Román llamó a mi madre para decirle:

-Con lo amigo que es mi Arturo de Manolito y la vez anterior el pobre sólo decía una frase.

El Orejones me confesó el otro día que después de mucho pensar ha llegado a la conclusión de que las partes que más molan son las que sale él.

-Te lo digo con el corazón –me dijo llevándose la mano al lado derecho (su fuerte no es la anatomía humana).

El dueño del Tropezón me pidió que no sacara que el año pasado intoxicó a medio Carabanchel Alto con una ensaladilla rusa que estaba caducada; así que ese capítulo lo guardaré para hacerle chantaje de vez cuando.

Los únicos que no han protestado ni han pedido nada han sido mi padre (aunque sé que está muy contento porque en este libro aparece cantidad) y mi abuelo, que, viendo que entre unos y otros no me dejaban en paz, me dijo:

-Tú a tu bola, Manolito; si quieres salir en un libro que se lo escriban ellos.

Así que eso he hecho, he ido a mi bola, que para eso soy el que cuenta estas espeluznantes historias.

Antes de que se me olvide: quiero darle las gracias al Paquito Medina, que me corrigió las faltas de ortografía. Se había ofrecido a corregírmelas la sita Asunción, pero yo no tenía ganas de que luego me pasara por el morro lo pedazo de bestia que soy; además, si le dejo el libro a la sita seguro que me lo cambia del tal manera que me lo convierte en La sirenita. Estoy seguro de que Paquito Medina nunca le dirá a nadie que me tuvo que corregir 325 faltas.

Aquí tienes el segundo tomo de la gran enciclopedia de mi vida. Prepara el sitio en la estantería porque esto sólo es el principio.



A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. Dibuja tus "memorias" en cuatro viñetas. (Intenta que sean las cosas que te han ocurrido últimamente).

A

A large, empty rounded rectangular box with a thin black border, intended for drawing. The letter 'A' is printed in the top-left corner.

B

A large, empty rounded rectangular box with a thin black border, intended for drawing. The letter 'B' is printed in the top-left corner.

C

A large, empty rounded rectangular box with a thin black border, intended for drawing. The letter 'C' is printed in the top-left corner.

D

A large, empty rounded rectangular box with a thin black border, intended for drawing. The letter 'D' is printed in the top-left corner.

D. Dibuja las "memorias" de Manolito en cuatro viñetas.

1

2

3

4

E. Completa los huecos del texto sin mirar la lectura.

Yo no puedo _____ a esas personas tan importantes que se ponen a escribir sus memorias cuando son _____ y solo les sale un libro de 357 páginas. Te digo una cosa: yo tengo sólo ocho años y a mí, ahí en 357 páginas, mi vida no me _____. Así que tendré que escribir libros y libros para que te vayas enterando de la verdad de mi _____: Manolito se compra un chándal, El Imbécil tiene nombre, Los chistes de Manolito, Manolito en Nueva York. Bueno, este último es de ciencia ficción, porque yo en Nueva York no voy a estar _____; es una tradición que hay en mi _____, la de no ir nunca a Nueva York; es casi tan antigua como la de comer doce _____ en Noche Vieja o _____ la conga en las fiesta de Carabanchel.

F. ¿Qué pasaría si Manolito cambiara su "gafotas" por "gordinflas"?

G. Ordena estas frases.

Aquí el enciclopedia segundo tomo tienes de la gran de vida mi. Prepara el la estantería sitio principio porque esto sólo en es el.

H. Receta para hacer un bizcocho de chocolate en el microondas.



INGREDIENTES

- 2 huevos
- 125 grs. de azúcar
- 150 grs. de harina
- 1 cucharadita de levadura
- 125 grs. de aceite de oliva
- 2 cucharadas de cacao en polvo
- mantequilla

PREPARACIÓN

Batir los huevos con el azúcar y el cacao hasta que esté cremoso, mezclar la harina con la levadura y unir a los nuevos, añadir el aceite y batirlo en la batidora, engrasar el molde con mantequilla y meterlo 8 minutos en el microondas, dejar enfriar y decorar con nata (según gusto) .

Lamina 7
El corazón del sapo
Germán Sánchez Espeso

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendadoCurso/letra.....

Damián no se entretuvo como otras muchas veces, hablando con Cloe su compañera de clase. Era viernes el día en que su madre se iba a jugar con las amigas su partida de cartas, única distracción que le quedaba a aquella mujer después de la muerte de su marido. Y ella no se marchaba tranquila sin antes saber que el niño estaba en casa.

Aquel viernes, Esmeralda, la asistente, se había tomado el día libre. Así que Damián se quedaría solo en casa. Su madre, al despedirse, le compuso los cabellos con dedos amorosos.

-Pórtate bien -le dijo-. Recuerda que eres el único hombre de esta casa. La puerta se cerró tras la figura de su madre con un golpe seco que resonó en su alma infantil como una salva disparada en su honor. Estaba harto de ser el niño y, a juzgar por las palabras de su madre, aquel viernes iba a dejar de serlo. Prueba de ello era que le dejaba al cuidado de la casa. Era la primera vez en su vida que toda la casa sería para él.

Se trataba de un caserón destartado, de tres plantas, que le venía grande a la menguada familia compuesta por Damián, su madre y Esmeralda, la asistente. Podía decirse que las habitaciones habían quedado vacías a la muerte de su padre, no sólo por la desaparición del hombre que la llenaba con su presencia, sino porque con él se habían ido los innumerables objetos que las poblaban.

Bueno; no era que los objetos hubieran salido realmente de la casa, sino que su madre los había encerrado en el desván. Las razones, vaya usted a saberlas; aunque la verdad era que aquellos trastos abandonados resultaban un poco raros. Su padre los había traído de innumerables viajes por el mundo.

Damián aún recordaba algunos de ellos, que adornaron el salón: un sarcófago egipcio cerrado -no se sabía si con la momia

dentro-, puesto de pie junto a piano; la lengua de un santo hindú, conservada en un frasco de formol; un muñeco de cera con agujas hincadas en el cuerpo, colocado sobre el escritorio; un tridente con extrañas inscripciones y un hornillo de alquimista, expuestos en una vitrina; guirnaldas de flores secas, una mapa astral y una docena de cabezas humanas reducidas por lo jíbaros, colgadas de la pared.

A él le gustaría ser como su padre, un hombre valiente que investigaba los misterios de todas las razas y escribía libros sobre los antiguos secretos de los hombres. Murió de una enfermedad desconocida, a la que los médicos no supieron poner un nombre. Se lo llevaron un día que llovía torrencialmente al cementerio, en un coche negro y largo, con adornos de ángeles dorados en las puertas, mientras una banda vestida de luto tocaba una triste música.

Acudió mucha gente a su entierro, pero no quiso ver a nadie durante su corta enfermedad. Eso le dio ocasión a Damián de pasar muchas horas a la cabecera de su cama.

Durante aquellos días apenas hablaron. Puesto que presagiaba que eran los últimos momentos de la vida de su padre, Damián quiso vivirlos minuto a minuto, con los ojos clavados en el inquieto sopor del moribundo.

Su madre, por la noche, no podía arrancarlo de allí. Tenía que esperar a que le venciera el sueño para tomarlo en brazos y llevarlo a la cama.

La víspera de su muerte, a la caída del sol, el hombre abrió los ojos y pareció revivir por un instante.

-Ven aquí -le dijo-. Quiero que hoy aprendas algo que no debes olvidar jamás. Damián se acercó al lecho, hasta sentir en su cara el aliento frío del moribundo.

-Mira a tu alrededor -le dijo el hombre-. Hay cosas que no podemos comprender, pero que se hallan aquí, ocupando nuestro mismo espacio. El aire, por ejemplo, está lleno de una música que no podemos oír, atravesado por ondas y vibraciones que no captamos. Sólo sería necesario un simple aparato de radio para sintonizar con ellas y reproducir esa música que imperceptiblemente escapa a nuestros oídos.

Damián le miraba fijamente a los ojos para no perderse una palabra.

-De la misma manera, las fuerzas ocultas nos rodean, y la mayor de todas esas fuerzas se halla dentro de nosotros - prosiguió el moribundo-. Somos como un cuarto cerrado que guarda el Gran Tesoro del Poder. Solamente es necesario no cerrar los ojos del Verdadero Camino, conocer la Clave del Misterio. Las palabras eficaces, las fórmulas elementales están en cualquier libro. Pero la verdadera fuerza de todo pacto, de toda transmutación, radica en el Deseo.

El hombre dio un profundo suspiro, como si se hallase muy cansado.

-Elige bien tus deseos, hijo mío -concluyó con voz apagada-, pues lo terrible de los deseos de la infancia es que casi siempre se cumplen.



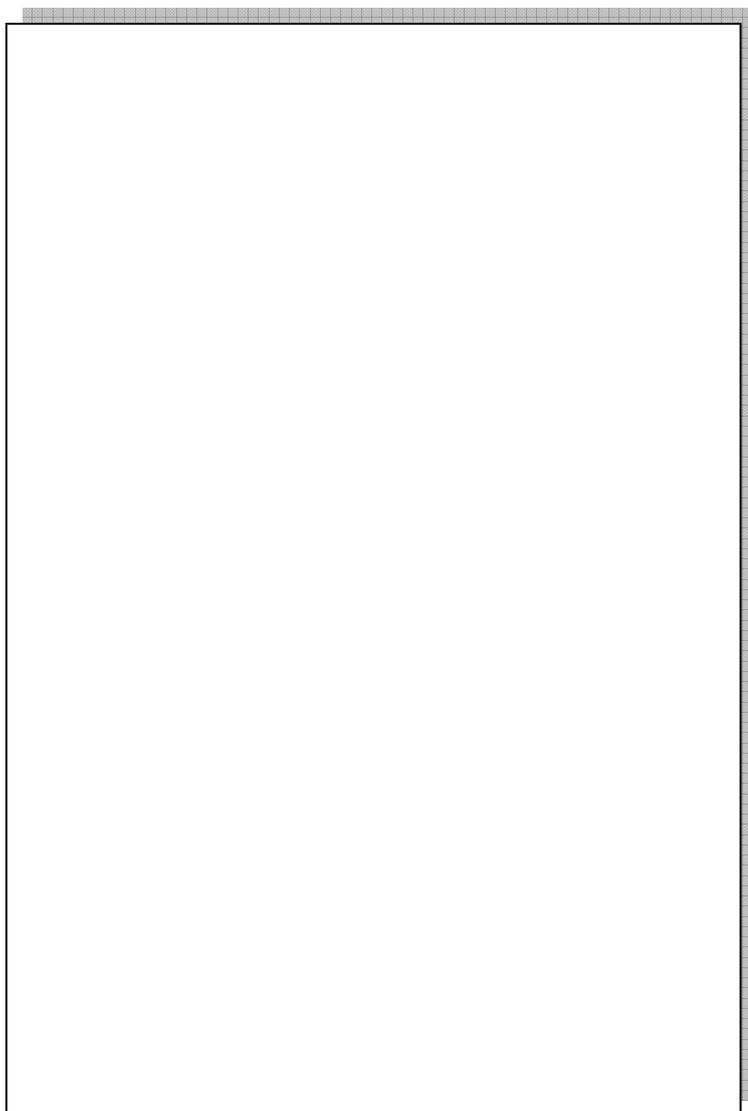
B. Lectura en voz alta.

C. Cuenta a tu monitor lo leído.

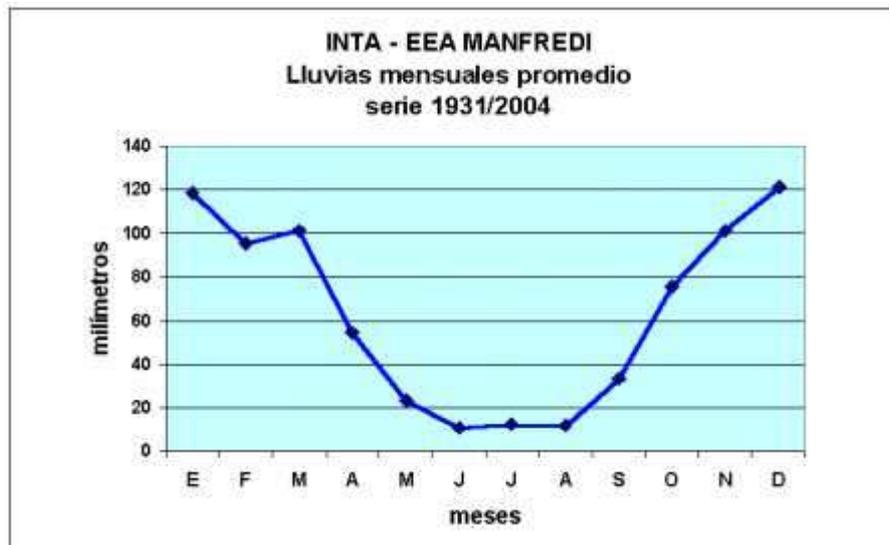
D. ¿Si te dieran la opción de elegir tres deseos qué pedirías?

1. _____
2. _____
3. _____

E. Con lo que has leído y sabes confecciona otra portada para este libro.



F. Ordena de mayor a menor los meses según sus lluvias.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Lamina 8
La rosa de los hielos
Carlos Puerto

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

Blanco. Todo era blanco a su alrededor. El suelo, el cielo, incluso el aire que los envolvía era blanco.

Rosa comenzó a tiritar. Hugo, su padre, la atrajo hacia sí, pero también él tenía frío, mucho frío.

-Qué sitio más extraño –murmuró la niña frotándose las manos primero, los brazos después.

-El polo Norte.

El silencio era tremendo; a veces sencillamente interrumpido por el crujido de algún bloque de hielo.

-Tenemos que caminar o nos vamos a morir de frío.

Hugo, con paso firme, se dirigió hacia una dirección cualquiera. Allí no se distinguía el este del oeste, ni siquiera era posible saber dónde se encontraba el sol. La bóveda celeste era como un inmenso telón, como un sábana que lo cubría todo.

-Pero ¿adónde vamos? –quiso saber Rosa.

-Tenemos que encontrar a alguien, pedirle cobijo, ayuda, algo de comida...

La verdad es que sus atuendos no eran los más apropiados para aquel lugar. Unas simples túnicas de algodón, buenas para el desierto de donde procedían, pero que allí casi no servían de nada.

-Espera un momento, papá.

Rosa recogió un objeto rectangular que se había quedado sobre la nieve. Era de colores muy vistosos entre los que predominaba el rojo: una alfombra de lana y seda. La alfombra que les había llevado desde Marrakech hasta allá.

-Vamos a taparnos.

La echaron sobre sus hombros; algo es algo.

Pero aquella naturaleza, tan distinta de las que habían conocido, no estaba dispuesta a hacerles las cosas fáciles. Comenzó a formarse una ventisca.

-Si lo llego a saber... -refunfuñó rosa por lo bajo.

Si lo hubiera sabido, tal vez habrían viajado con su deseo hacia otros lugares: los mares del Sur, luminosos y, sobre todo, calentitos. O, por ejemplo, con los indios amazónicos, a la selva donde jamás hace frío.

-Si lo llego a saber... -repitió.

Pero había algo en aquel paisaje que resultaba fascinante. A pesar de su aridez, o tal vez precisamente por ella, había una especie de magia que brotaba en cada pedacito de hielo o nieve.

Era curioso. Rosa sentía frío y sed al mismo tiempo.

-¿Qué haces? No te detengas –le rogó su padre, que sabía lo peligroso que es que un cuerpo se quede inmóvil con tan bajas temperaturas, pues en cualquier momento puede llegar la congelación... y, entonces, ¡adiós!

-Espera un momento, papá, sólo un momento; voy a beber. ¿No quieres tú también?

Con el cuenco de la mano cogió un puñado de nieve y le echó el vaho del aliento para que se deshiciera un poco. Resultaba una bebida muy agradable. Tal vez un caldito caliente le hubiera sentado mejor. Pero Rosa se adaptaba bien a las circunstancias y sabía que pedir en aquel lugar una sopa hubiera sido una tontería. Se contentó con el agua de nieve para calmar su sed. No en vano habían hecho un viaje muy largo.

La ventisca convertía los diminutos copos de nieve en pequeñas partículas de hielo que se iban aferrando a su ropa. La alfombra marroquí fue perdiendo los colores para convertirse en una blanca capa de hielo.

Hugo intentaba caminar en línea recta, pues sabía por experiencia lo fácil que era perder el rumbo en un paisaje donde todo parecía igual.

Sin darse cuenta, uno empezaba a dar vueltas sobre el mismo punto y no llegaba a ningún sitio. Por eso, si querían encontrar a algún habitante de aquel lugar, tendrían que seguir una dirección, siempre la misma, sin desviarse.

¿Cuánto tiempo llevaban caminado por la tundra? ¿Cuántos pasos habían dado desde el primer momento? Era imposible decirlo. La ventisca borraba las huellas casi al instante. Y además resultaba muy difícil mantener los ojos abiertos: el aire y la reverberación resultaban elementos agresivos para cualquiera que no fuese protegido.



G. Lectura en voz alta.

H. Cuenta a tu monitor lo leído.

I. Ordena cronológicamente las siguientes informaciones.

Muchos pueblos antiguos se destacaron en la cartografía (la ciencia de hacer mapas), los egipcios, los árabes, los griegos, los romanos, los chinos y los hindúes entre otros. Gracias a los mapas pudieron viajar más lejos y conocer el mundo.

La historia de los mapas es casi tan antigua como la del hombre. Antes incluso de aprender a escribir ya el hombre hacía mapas y los hacía bastante bien!

Claudio Ptolomeo, quien vivió en Alejandría por allá por el siglo II, fue el primero que escribió cómo hacer un mapa usando proyecciones y cálculos.

Luego en la Edad Media, los mapas se convirtieron en obras artísticas y simbólicas más que en representaciones reales de la Tierra, el mapa más famoso de esa época es el "Orbis Terrarum".

Pronto todos se dieron cuenta de lo útiles y necesarios que eran los mapas, los comerciantes los necesitaban para viajar más rápido y seguro, los militares los utilizaron para planear sus batallas, y los cartógrafos (los que hacen los mapas) cada vez los hacían mejores mapas.

Actualmente para crear un mapa se utilizan muchas técnicas como las fotos aéreas, los satélites y las computadoras, sin embargo los mapas siguen cumpliendo la misma función de servir como representaciones planas de la Tierra.

Luego, en la época del Renacimiento se redescubrieron los estudios de Ptolomeo, y se empezaron a construir mapas más exactos.

Párrafo 1: La historia de los mapas...
Párrafo 2:
Párrafo 3:
Párrafo 4:
Párrafo 5:
Párrafo 6:
Párrafo 7:

Pistas:

- a. Busca el primer y último párrafo*
- b. Selecciona las palabras más importantes de cada párrafo.*

J. Localiza las coordenadas de los dos protagonistas de la lectura.

	1	2	3	4	5	6	7
1	r	y	q	g	y	a	g
2	b	h	w	j	d	c	y
3	t	k	o	ñ	n	x	p
4	l	ñ	z	i	v	z	e
5	n	p	x	u	s	f	o

Protagonista A: (__, __); (__, __); (__, __); (__, __)

Protagonista B: (__, __); (__, __); (__, __); (__, __)

K. Adivinanzas. (Las respuestas están en la hoja 5).

Cuando iba,
fui con ellas
y cuando volví
me encontré con ellas.

Cruza los ríos,
también los mares,
vuela sin alas
a todas partes.

Pisados, siempre en el suelo,
recibiendo malos tratos,
y sin señales de duelo.

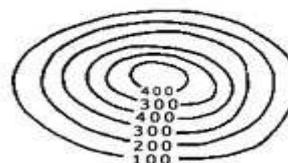
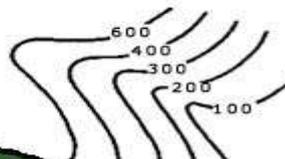
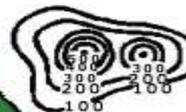
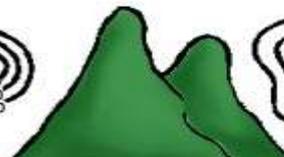
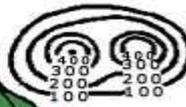
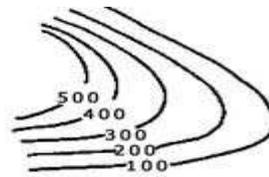
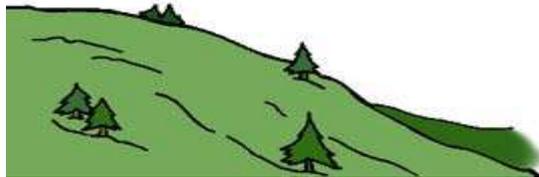
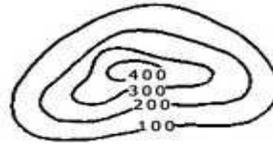
L. Selecciona y tacha lo que consideres necesario para una visita al polo Norte. (Tienes 15 segundos)



M. Clasifica los objetos anteriores.

Ropa				

N. Nombra según su perfil cuándo se trata de una colina, un pico, un valle, un estribo y un volcán.



Lamina 9
Historias de Ninguno
Pilar Mateos Martín

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

Si ahora coges el diccionario y buscas la palabra NINGUNO en las páginas de la N, leerás que ninguno significa *nulo, ni uno solo, nadie*; sin embargo, por esta vez, le vamos a llevar la contraria al diccionario.

“Ninguno” existe, existe de verdad, yo lo he visto, no estoy hablando en broma. “Ninguno” es un niño pelirrojo que tiene cara de sueño, pero la cara nada más; por dentro está despierto. Si lo conocieras, te harías amigo suyo enseguida. Y no es difícil que te lo encuentres, cualquier día, por la calle, porque va a un colegio que está cerca del tuyo.

“Ninguno”, al principio, cuando estaba todavía en primero de básica, no se llamaba así. Ese nombre se lo pusieron después; pero nadie se acuerda ya de cuál era el suyo verdadero. Tampoco tiene importancia. A lo mejor se llamaba como tú, o como cualquiera de tus amigos.

El caso es que, mientras sus compañeros y hermanos iban creciendo de día en día, y había que sacarles, a todo correr, el dobladillo de los pantalones, “Ninguno” se lo tomaba con mucha calma, parecía que no tenía prisa en crecer, y se quedaba tan pequeño que tenía que empujarse para alcanzar las orejas.

Su madre le decía:

-¡Ay, Dios mío! ¿Qué le daré yo a este niño, que abulta menos que una canica?

Y le daba espinacas y queso, porque ya sabéis que las madres lo quieren arreglar todo con la comida. Y el niño cogió rabia a las espinacas y al queso.

Pesaba tan poco que tenía que meterse piedras en los bolsillos, para que no se lo llevara el viento. Y nadie le hacía caso. Si la tía Petra repartía caramelos, siempre se olvidaba de él.

-Este es para ti, y éste para ti, y este para ti –decía- ¡Hala!, ya estáis todos. ¿Falta alguno?

Y todos contestaban:

-Ninguno.

En niño decía, muy bajito:

-Falto yo.

Si hacía una carrera con sus amigos, el siempre llegaba el último. Moncho preguntaba:

-¿Quién ha llegado el último?

-Yo no –contestaba Tino.

-Yo tampoco –decía Tina.

-Entonces, ninguno ha llegado el último –rezongaba Moncho-.

Ya estáis haciendo trampas.

Y el niño decía, muy bajito:

-He sido yo.

EL DÍA que empezaron cuarto de Primaria, se dirigieron a la clase con un montón de libros nuevos. Al niño apenas se le veía, y parecía que la cartera se paseaba sola por el pasillo, y ella sola se colocaba en la mesa de atrás.

Al menos, eso fue lo que pensó el profesor, que se llamaba don Ataúlfo. Don Ataúlfo les saludó con voz grave, se ajustó meticulosamente las gafas, y examinó las caras de sus alumnos. Creyó advertir que en la mesa que estaba junto a la ventana había demasiados niños. Era verdad, porque Tino y Tina se habían sentado en la misma silla; así que don Ataúlfo dijo:

-No os pongáis todos juntos a la ventana. Que se levante uno de vosotros y se vaya a la última mesa, que está libre.

En la última mesa estaba "Ninguno", estirando mucho el cuello, y tratando de asomarse por encima de los libros, para que don Ataúlfo le viera. Dijo, tímidamente:

-Esta mesa ya está ocupada, señor profesor.

El profesor estaba muy extrañado, porque oía la voz y no sabía de dónde salía; volvió a mirar más atentamente, por si se hubiera equivocado, pero no vio a ningún niño sentado en aquel sitio.

-Por lo que yo veo, ninguno lo está ocupando.
-¡Yo la estoy ocupando! –voceó el niño, con tanta fuerza que don Ataúlfo se sobresaltó.
-¿Quién ha gritado? –preguntó.
Sus alumnos se miraron unos a otros, y se encogían de hombros.
-Ninguno –decían.
Entonces el niño se subió encima de la silla para que todos le vieran bien, y dijo:
-¡“Ninguno” soy yo!
Ese mismo día, en el recreo, se decidió que “Ninguno” iba a llamarse así, definitivamente.

A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

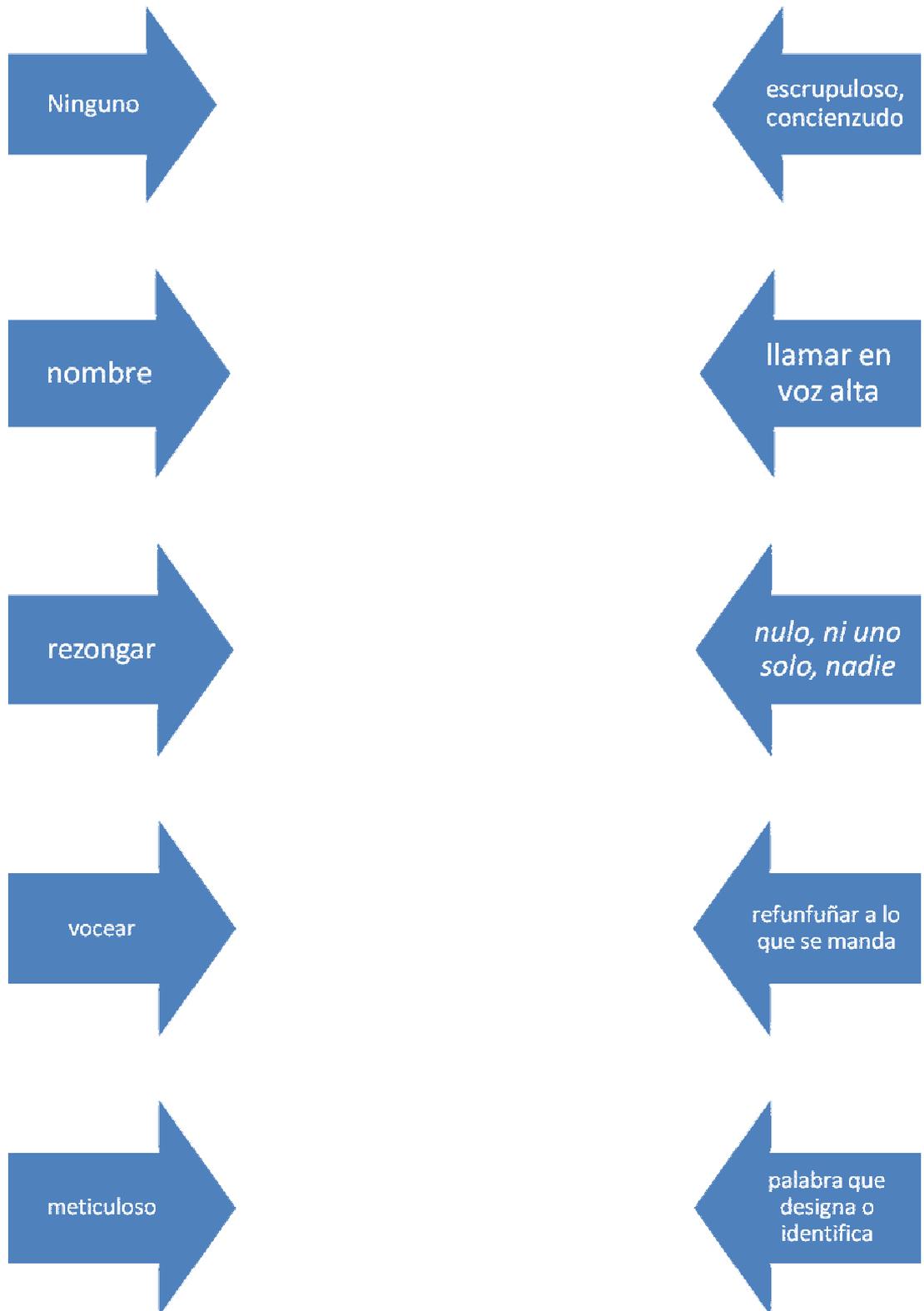
C. Ordena alfabéticamente las siguientes palabras:

Ninguno, Primaria, alumnos, profesor, queso, espinacas, compañeros, hermanos, diccionario y viento.

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____

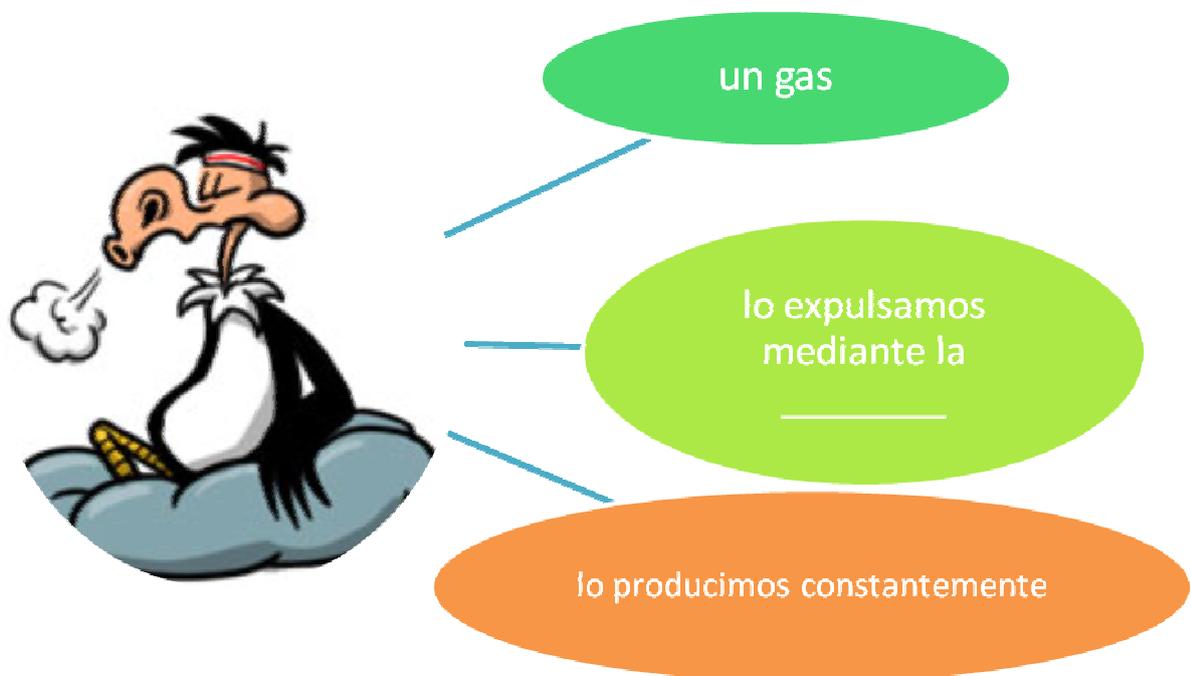
D. Asocia las palabras con las definiciones que le correspondan.



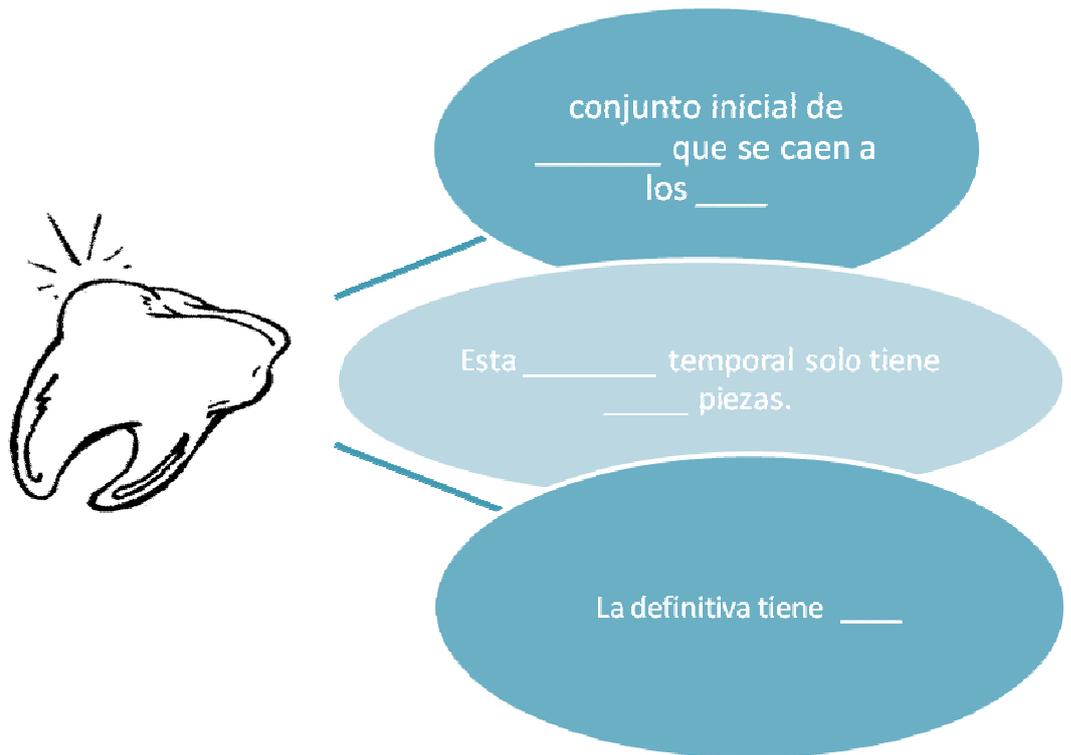
E. Completa y ordena las definiciones.



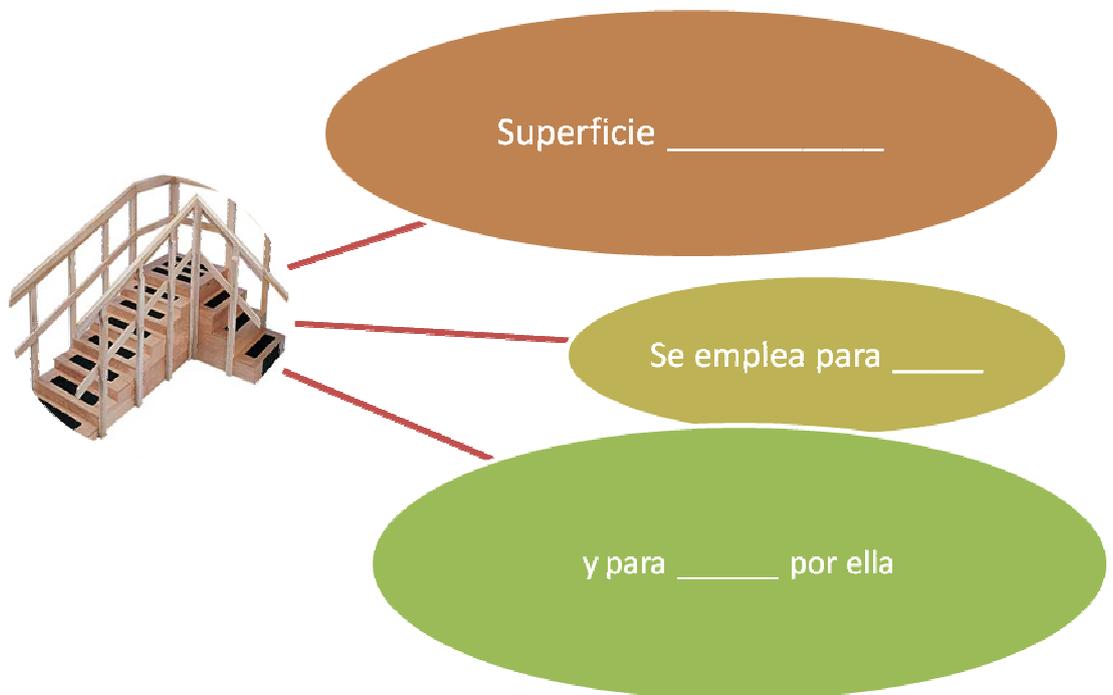
¿Qué es? _____



¿Qué es? _____



¿Qué es? _____



¿Qué es? _____

F. Completa las palabras que faltan.

EL DÍA que _____ cuarto de Primaria, se dirigieron a la clase con un montón de libros nuevos. Al niño apenas se le veía, y parecía que la _____ se paseaba sola por el pasillo, y ella sola se colocaba en la mesa de atrás.

Al menos, eso fue lo que pensó el profesor, que se llamaba don Ataúlfo. Don Ataúlfo les saludó con voz grave, se ajustó _____ las gafas, y examinó las caras de sus alumnos. Creyó advertir que en la mesa que estaba junto a la ventana había demasiados niños. Era verdad, porque Tino y Tina se habían sentado en la _____ silla; así que don Ataúlfo dijo:

-No os pongáis todos juntos a la ventana. Que se _____ uno de vosotros y se vaya a la última mesa, que está libre.

En la última mesa estaba "Ninguno", estirando mucho el cuello, y tratando de asomarse por encima de los _____, para que don Ataúlfo le viera. Dijo, tímidamente:

-Esta mesa ya está ocupada, señor profesor.

El profesor estaba muy _____, porque oía la voz y no sabía de dónde salía; volvió a mirar más atentamente, por si se hubiera _____, pero no vio a ningún niño sentado en aquel sitio.

G. Memoriza con tu monitor el trabalenguas.

Si el caracol tuviera cara
como tiene el caracol,
sería cara, sería col,
sería caracol con cara.

Si el caracol tuviera _____
como tiene el caracol,
sería cara, sería _____,
sería caracol con cara.

___ el caracol tuviera _____
como tiene el caracol,
sería cara, sería _____,
sería caracol con _____.

___ el caracol tuviera _____
como tiene el caracol,
sería cara, sería _____,
_____ caracol con _____.

___ el caracol tuviera _____
como _____ el caracol,
sería _____, sería _____,
_____ caracol con _____.

___ el _____ tuviera _____
como _____ el _____,
sería _____, sería _____,
_____ caracol con _____.

Lamina 10
El Pampinoplas
Consuelo Armijo

Nombre Monitor..... Curso/letra.....
Alumno encomendadoCurso/letra.....

(Soluciones lamina 9, ejercicio E. Caries, dióxido de carbono, dientes de leche y rampa).

Nada por la derecha, nada por la izquierda, solamente hierba y algunas vacas. El coche rodaba y rodaba.

-Pero, ¿dónde vive el abuelo?

-En mitad del campo, te lo he dicho mil veces –contestó a Poliche su madre.

Era verdad, pero lo que Poliche quería saber era dónde estaba *la mitad del campo*, y que cuándo iban a llegar. Pero su madre le contestaba siempre lo mismo, porque Poliche **siempre hacía la pregunta de la misma manera** y no se entendían el uno al otro.

Por fin, allí, lejos, donde debía ser la *mitad del campo*, se vio un tejado de paja, unas ventanas con persianas azules y unas paredes blancas. ¡Era la casa del abuelo!

El abuelo salió a recibirles.

-¿Con que este mocito es mi nieto? –dijo, mirando a Poliche con curiosidad-. ¡Hay que ver lo que ha dado de sí! –y pareció que se ponía orgulloso.

Poliche también miró a su abuelo con curiosidad para ver por dónde había dado de sí, pero por más que se fijó sólo vio un viejecillo más bien encogido. Claro que esta vez no preguntó nada, porque tenía la vaga impresión de que tampoco le iban a contestar bien.

El abuelo y la madre hablaron durante un gran rato. Poliche se entretuvo en deshacer su equipaje. Su nueva habitación era pequeña, abuhardillada, muy bonita. En el techo había una ventana y estando tumbado en la cama se podía ver el cielo.

-Bueno, adiós, Poliche, hijo –dijo su madre, besándole mucho;- espero que te diviertas con el abuelo.

El abuelo se enfadó:

-¿Tú lo esperas? –chilló-. Pues yo estoy seguro. Sería el primero que se aburriera conmigo. ¿Pues no faltaba más!

La madre no discutió, se marchó sonriendo y Poliche se empezó a divertir.

-¿Sabes inflar globos? –preguntó el abuelo.

-Claro –contestó Poliche.

El abuelo sacó un cajón de coca-colas que estaba lleno de globos desinflados.

-Pues manos a la obra.

-¿Es que vamos a dar una fiesta? –preguntó Poliche.

-No –contestó el abuelo-, vamos a organizar una carrera.

¡Qué día! Es que Poliche no se enteraba de nada.

El abuelo iba atando todos los globos inflados con el mismo cordel y un nudo muy ligero, pero antes les metía una piedrecita dentro.

-Es para que no vuelen. En las carreras está prohibido volar –explicó.

Poliche no chistó ante esta nueva información.

Luego, el abuelo trajo una caja de zapatos que estaba llena de coca-colas, y bebieron.

-Es preciso beber coca-cola después de inflar los globos – dijo el abuelo- para recuperar el aire que hemos soltado.

-¿Eh? –aventuró a preguntar Poliche.

-Todas las burbujas de la coca-cola están llenas de aire –explicó el abuelo.

-¡Ah! –dijo Poliche, que esta vez había comprendido.

-Y ahora –dijo el abuelo-, a ver la carrera.

-¡Oh! –dijo Poliche emocionado.

-Oye, niño, ¿es que te enseñaron el abecedario en jueves?

Y como Poliche no entendió bien la pregunta, se puso nervioso y contestó:

-Uh, uuh.

Pero el abuelo entendió la respuesta. Eso quería decir que sí, que lo había aprendido en jueves. Pero no le importó, lo cual era normal, dado que la cosa no tenía importancia; lo anormal hubiera sido que le hubiera importado.

Los globos ya estaban alineados delante de la casa.

-¿Por qué globo apuestas?

-Por el anaranjado.

-Pues yo por el azul.

El abuelo dio un tirón del cordón con que estaban atados, los nudos se deshicieron y los globos empezaron a correr mientras se desinflaban.

-¡Azul, azul! –gritaba el abuelo.

-¡Anaranjado, anaranjado! –gritaba Poliche.

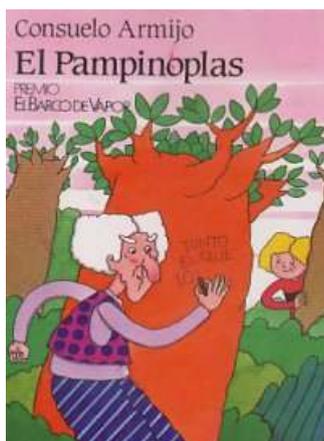
-¡Hemos perdido, pero nos hemos divertido! –gritaba el abuelo mientras preparaba la cena-. ¡Hemos perdido, pero nos hemos divertido! –gritaba entre cucharada y cucharada de sopa, cada vez más entusiasmado-.

-¡Hemos perdido, pero nos hemos divertido! –seguía gritando ya en pijama a punto de meterse en la cama.

-Oye, abuelo –preguntó Poliche, que había estado pensativo todo el rato-. ¿Por qué los globos empezaron a correr cuando deshiciste el nudo?

Porque el aire, al salir por detrás les empuja hacia delante –explicó el abuelo-. ¡Ja,ja,ja! Los sabios llaman a eso el *principio de acción y de la reacción*. ¡Ja,ja,ja! Qué nombres se les ocurren. –Y el abuelo se metió en la cama y se durmió en seguida, agotado de haber chillado tanto.

Poliche tampoco tardó mucho en dormirse en su cama desde la que se veía el cielo.



A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. Clasifica según corresponda.



		
sólido 	líquido 	gaseoso 

D. Redondea las frases verdaderas.

1. Los líquidos adoptan la forma del recipiente que los contiene.
2. El agua no adquiere la forma de una botella.
3. Los líquidos tienen un volumen fijo.
4. Los gases no tienen forma propia.
5. Los gases ocupan siempre el mismo volumen.
6. El aire que respiramos o el gas butano que se emplea para cocinar son gases.

G. Completa el texto.

-Oye, abuelo –preguntó _____, que había estado pensativo todo el rato-. ¿Por qué los _____ empezaron a correr cuando deshiciste el _____?

Porque el _____, al salir por detrás les empuja hacia _____ –explicó el abuelo-. ¡Ja,ja,ja! Los sabios llaman a eso el *principio de acción y de la reacción*. ¡Ja,ja,ja! Qué nombres se les ocurren. –Y el abuelo se metió en la cama y se durmió en seguida, agotado de haber _____ tanto.

Poliche tampoco tardó mucho en _____ en su cama desde la que se veía el _____.

H. Busca otras situaciones en donde se pueda observar el *principio de acción y de la reacción*.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

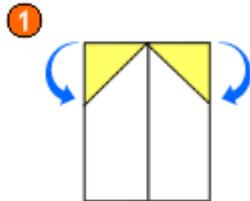
I. Busca la palabra correcta a la siguiente definición y redondéala.

“Cantidad de espacio que ocupa un cuerpo”.

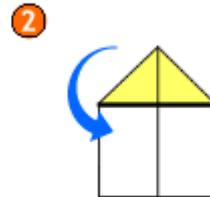
Gas, líquido, caja, sólido, tortuga, fluir, reacción, cuerpo, materia, recipiente, agua, butano, aceite, estado, hielo, esculturas, vapor, naturaleza, volumen, globo, recipiente, botella, habitación, gusanos.



Planeador



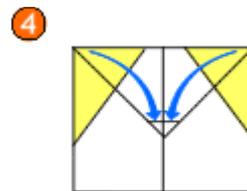
1
Dobla por la mitad y a lo largo una hoja de papel carta o A4. Marca bien el pliegue y luego desplegado. A continuación, dobla las esquinas siguiendo las instrucciones en el dibujo, tratando de ser muy preciso en este paso.



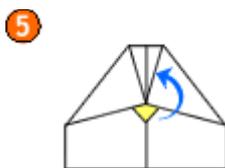
2
Plegad la punta hacia atrás siguiendo la línea negra horizontal. Otra vez, con la mayor precisión posible.



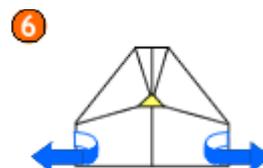
3
Hacedle un pequeño pliegue a la punta, trázalo bien y volverla a desplegar.



4
Dobla las esquinas superiores por las líneas de puntos.



5
Ahora pliega la punta amarilla hacia arriba siguiendo el pliegue hecho en el paso 3.



6
Dobla el avión al medio, dejando a la vista todos los pliegues hechos en los pasos anteriores.



7
Este último pliegue es el más importante de todos. En ambos lados, para formar las alas dobla hacia abajo por la línea indicada. Hacerlo por la mitad y con la mayor exactitud posible. Si queréis, podéis marcarlo con un lápiz para mayor precisión.
¡Felicitaciones, terminaste!

Lamina 11
El fabricante de sueños
Torcuato Luca de Tena

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendadoCurso/letra.....

iLupe, Lupita, mi querida Lupe! Estoy tan nerviosa que no sé si podré contarte todo lo que me ha pasado desde que nos dieron las vacaciones en el colegio. Es demasiado emocionante. Estoy hecha un lío. Pero a alguien le tengo que contar las maravillas que me han ocurrido. Y he pensado que nadie sabrá entenderlas mejor que tú. Por eso te escribo.

El día de mi cumpleaños, a la hora del desayuno, mis padres estuvieron muy misteriosos. Se miraban a hurtadillas, me miraban, hablaban a medias palabras, y la verdad, yo me moría de curiosidad.

Me dijeron que me iba a alegrarme de haber venido a pasar las vacaciones a la montaña y no a la playa como yo quería. Añadieron que íbamos a hacer una excursión en coche de caballos por unos sitios preciosísimos y, aunque la idea me gustaba, no comprendía a cuento de qué tanto misterio para una cosa tan corriente.

Salimos muy temprano. Los tres nos sentamos en el pescante y papá conducía las caballerías haciendo de cochero. En los asientos de atrás iba la cesta para la comida, botellas de vino para los mayores y refrescos para mí. No quiero decirte lo bonito que era todo para llegar pronto a lo más importante. Sólo te diré que vimos muchas ardillas; y un gamo, que es como un ciervo pero más pequeño, y sus cuernos no son como ramas de árboles en invierno, sino como paletas de frontón. Y dos lobos. Bueno, eso al menos me querían hacer creer. Pero yo digo que eran perros porque parecían perros y no lobos, y porque no atacaron al coche, ni a los caballos, ni se quisieron llevar la cesta de la comida, ni hicieron nada malo. La carretera que cruzaba el bosque no era una autopista, ¿sabes?, sino un camino de tierra lleno de hojas secas. Tan espesas eran frondas que no se veía el cielo, pero el sol se filtraba entre las ramas.

Al cabo de dos horas, mi padre dijo:

-Ya llegamos al calvero.

-¿Qué quiere decir "calvero"? -le pregunté.

-Un calvero en el bosque -respondió mi padre- es como una plaza en la ciudad, sólo que, en lugar de estar rodeada de casas, está rodeada de árboles.

-¡Ahí es! -dijo de pronto mi madre. Y señaló una enorme cabaña de madera que había a un lado de la explanada. Era muy limpia, y tenía un tejado más grande que la casa. Y era en punta para que, en invierno, resbale la nieve. Nos esperaba en la puerta un viejo muy reviejo, con una barba muy blanca muy reblanca y que se parecía muchísimo al abuelo de Heidi, ese de la televisión. Habló el viejo muy en secreto con papá, pero no tanto como para que no le oyésemos decir que tenía hecho el encargo, porque el viejo era sordo, y los sordos hablan altísimo, y como son sordos, ellos no se oyen y creen que los demás tampoco.

¿Qué encargo será ese que ya tiene preparado?, me pregunté. Y también te lo pregunto a ti, Lupe querida. Cierra los ojos y piensa en la cosa más rara del mundo. ¡A ver si lo adivinas! Bueno, es una tontería lo que te pido porque nunca, nunca, lo podrías adivinar. Y, además, ardo en ganas de contártelo: ¡el encargo que mi padre había hecho a ese viejecito eran *sueños*! ¡Siete sueños para mí! Uno por cada año de vida. ¿Te imaginas? En lugar de ponerme siete velas en la tarta, me pusieron siete sueños en un estuche que, además, es precioso. Aquel viejecito sordo de barbas blancas era un fabricante de sueños. Y estaba medio arruinado porque, a la gente de ahora, según le oí decir, no le gusta soñar. Y por eso, ya no fabrica a granel sino sólo por encargo.

Nos enseñó cómo lo hacía. Nos hizo pasar a su taller y fabricó delante de nosotros, y como regalo, un sueño para papá y otro para mamá. No sólo era yo la que estaba nerviosísima, sino también ellos por lo extraño de aquel lugar y lo misterioso de las cosas que hacía el viejo. Tenía muchísimos tarros de porcelana como los de las farmacias antiguas con un cartelito colgado, sólo que en vez de poner "manzanilla", "agua de rosas", "hojas secas de azahar" o "aceite de hígado de bacalao", tenía otros cartelitos mucho más emocionantes que decían: "polvos de recuerdos",

“semillas de fantasías”, “anhelos en rama”, “taruguitos de remordimientos”, y cosas así.

Tomaba el viejo entre sus dedos una pizquilla de los tarros, formaba un montoncito, lo mezclaba con otros y echaba encima unas gotitas de distintos aceites que se llamaban: “sorpresa”, “sustos”, “risas”, “música” y muchas otras cosas; tantas que sería muy largo de contar. Con todo esto formaba una masa y la metía en unos moldes igual a los que tienes tú en la cocina de tu casa para las galletas. Después, diez minutos en el horna iy ya está! Salen unas pastillas como las aspirinas pero mucho más grandes. Y de colores. ¿A que no sabes lo que hay que hacer con ellas? No se tragan como las pastillas para la tos. Se ponen sobra la frente antes de dormir y quedan adheridas sin poder caerse. Después, a medida que las sueñas, se van disolviendo lentamente. Por la mañana – nos explicó el viejo- queda una manchita en la piel, pero se quita enseguida.

¿No has visto nunca esos estuches que tienen dentro como unos huecos redondos para colocar monedas antiguas? Pues el estuche que me dieron es parecido a esos que te digo. Pero en vez de colocar dentro monedas de oro, lo que ponían eran las pastillas de colores: una por cada sueño. Después de visitar la fábrica, invitamos al viejo a comer con nosotros en la hierba de la explanada donde nos diera un poco el sol. No sabes qué cosas tan interesantes nos contó el fabricante de sueños mientras comíamos. Nos dijo que, a pesar de ser millones y millones de hombres, las mujeres y los niños que hay y que ha habido en el mundo, nunca, nadie, ha tenido un sueño igual a otro. Y que nosotros, por muy viejos que lleguemos a ser, nunca tendremos un sueño igual al que tuvimos otra vez. Parecidos, sí. Pero iguales, no.

También nos dijo que si pudiera representar en una pantalla como de cine lo que sueña cada uno, se podría saber si esa persona es mala o buena. Y qué inclinaciones tiene. Y, en los niños se podría saber si tienen talento para la música o para el dibujo, o para la medicina, o para la jardinería. Pero que todavía no se ha inventado esa pantalla, aunque él está estudiando la manera de fabricarla.

Querida Lupe: cuando te escribo esta carta, yo ya he gastado dos de las pastillas. No sabes que sueños más maravillosos. Sólo me dejan utilizar dos cada semana porque, por lo visto, son bastante caras. Te iré contando uno a uno todos mis sueños. Ya verás, son como cuentos.

Todos fantásticos y todos distintos. Aquel día, después de comer, me eché a dormir la siesta. Pero esto te lo contaré mañana.

Ya verás qué cosa tan estupenda.

Te quiere mucho, tu amiga:

Mariví la soñadora.



A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. ¿Qué pasaría si las pastillas de los sueños fueran indigestas, te sentaran mal?

F. ¿Qué es? (Las respuestas están en la lectura)

Telón sobre el que se proyectan las imágenes del cinematógrafo u otro aparato de proyecciones.

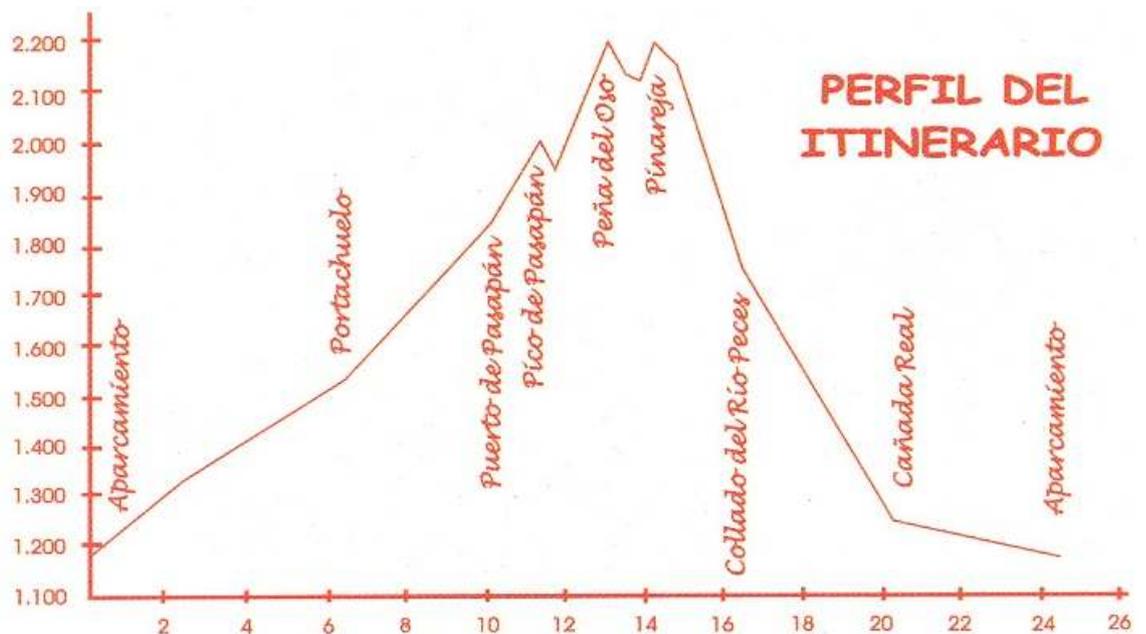
Papel escrito, y ordinariamente cerrado, que una persona envía a otra para comunicarse con ella.

Sueño que se toma después de comer.

Espacio de terreno allanado.

Ciencia que enseña a preparar y combinar productos naturales o artificiales como remedios de las enfermedades, o para conservar la salud.

G. Responde a las siguientes preguntas teniendo en cuenta el perfil del itinerario.



- ¿Cuál es la distancia entre Portachuelo y Pinareja?
- ¿El pico más alto?
- ¿A qué altura se encuentra la Cañada Real?

Lamina 12
LAS DULZAINAS DE DON MELITON
José González Torices

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendadoCurso/letra.....

Se llamaba Ciriaco, Ciriaco Dosvillas, pero todos los hombres del pueblo le bautizaron con el nombre de don Melitón: don Melitón el dulzainero. Le llamaban así porque, allá por otros tiempos, se dedicaba a recorrer las aldeas alegrando la fiesta con sus jotas de dulzaina y tamboril. Ahora el hombrico ya tenía más años que la sombra, estaba enfermo, viudo y sin hijos. Como compañera de la vida tenía a Micaela, una perdiz grandona que no cantaba. Le puso el nombre de Micaela en recuerdo de su mujer, muerta años atrás.

Quería don Melitón a las dulzainas más que al propio pan que le poblaba el estómago. Todos los días, llegada la mañana, se sentaba en la portalada de su casa y allí, sin moverse del taburete, entonaba canciones tradicionales, jotas sabidas y bailes que él sacaba de su cabeza. Los chiquillos, por la tarde, nos arrodillábamos en el suelo de la calle para oírle cantar. El anciano, al vernos, se alegraba mucho. Incluso, pasadas las horas, nos invitaba a higos secos, a uvas pasas y a castañas pilongas. Nosotros le traíamos al dulzainero trigo y cebada para Micaela, la perdiz. También nuestras madres nos daban quesos, chorizos y lentejas para que se los regalásemos a don Melitón.

Y don Melitón nos iba enseñando el arte de tocar la dulzaina. Casi todos los niños del pueblo sabíamos tocar el instrumento. Bueno, todos no: Luquillas Gómara, el hijo del sastre Gómara, se negaba a ello diciendo:

-Tocar es una bobadez, jo.

Por ello, don Melitón sufría mucho y siempre preguntaba:

-¿Luquillas no quiere?

Ovidio y yo respondíamos:

-Dice que es una bobadez.

El anciano, muy triste, comentaba por lo bajines:

-¡Qué lástima! ¿Y por qué se niega? No quisiera morir antes de que todos los niños de mi pueblo hayan aprendido a tocar la dulzaina. ¡Una lástima!

Con don Melitón aprendimos los chiquillos a chiflar el instrumento. También aprendimos a bailar jotas y a cantar letras muy antiguas. Un domingo, todos los muchachos juntos, dimos un concierto de dulzaina en la Plaza Mayor. Don Pablo, el alcalde, emocionado, nos invitó luego a merendar en el Ayuntamiento.

Era jueves, un jueves de vacación del mes de mayo. Y aquel jueves, lleno de sol, amapolas en el campo y grillos en las eras, murió don Melitón. Dicen, los que le encontraron sin vida en su casa, que murió, como un pajarillo, cuando dormía. Y dicen, también, que la muerte le sobrevino después de tocar y tocar la dulzaina toda la noche, como si la estuviera llamando. Y también dicen que Micaela, la perdiz, desde aquel día se puso a cantar. Lo cierto es que a la mañana siguiente acudimos todos los críos al entierro. Cada cual iba con su dulzaina. Sobre el ataúd colocaron a la perdiz Micaela, la cual no dejaba de cantar. Los hombres, vestidos de domingo, caminaban en silencio. Ovidio, mi gran amigo, me preguntó:

-¿Qué tocamos?

Yo le respondí:

-Pues algo, hombre.

Entonces, Ovidio, sacando un papel del bolso, voceó a los muchachos:

-¡A tocar y cantar la de don Melitón!

Y todos tocamos y cantamos aquella canción popular que dice:

"Don Melitón tenía tres gatos

Que les hacía bailar en un plato

Y por la noche les daba turrón

Que vivan los gatos de don Melitón."

El camposanto estaba cerca, y cerca de mí, también, Luquillas Gómara, el niño que se negaba a tocar la dulzaina; yo le pregunté lleno de curiosidad:

-¿Por qué no tocas, Luquillas?

El muchacho respondió:

-Ya me gustaría, aunque yo diga que es una bobadéz. Tengo una enfermedad en los pulmones y el médico me ha dicho que no sople fuerte. Sólo por eso.

-¡Ahora lo entiendo! – exclamé disculpando a Luquillas.

Luquillas, contrariado, me dijo que si él no tocaba la dulzaina se encargaría de cuidar de Micaela, la perdiz, para que no echara de menos a su dueño.

A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. Completa la canción con sus palabras.

Cascabel, cascabel,
Música de _____.
Dulces _____, gratas horas,
Juventud en flor.

Cascabel, cascabel
Tan sentimental.
No dejes cascabelito,
De _____.

Cascabel, _____
Lindo cascabel,
Con sus días
De _____
Va cantando él.

Cascabel, cascabel
Tan_____.
No dejes cascabelito,
De repiquetear.

Sentimental, cascabel, repiquetear, amor, horas y alegría.

D. Localiza las palabras de la lectura que no entiendas y búscalas en tu diccionario.

D. Ordena las siguientes frases para que tengan sentido.

aprendimos cantar También a bailar y a letras muy jotas antiguas.

Y canción todos y cantamos tocamos aquella popular.

Y don arte nos enseñando iba el de tocar la Melitón dulzaina.

E. Acertijos.

ALÍ y su perro CAN fueron a tomar el TÉ; el que no lo adivine, tonto es.

¿De qué llenarías un botijo para que pese menos que vacío?

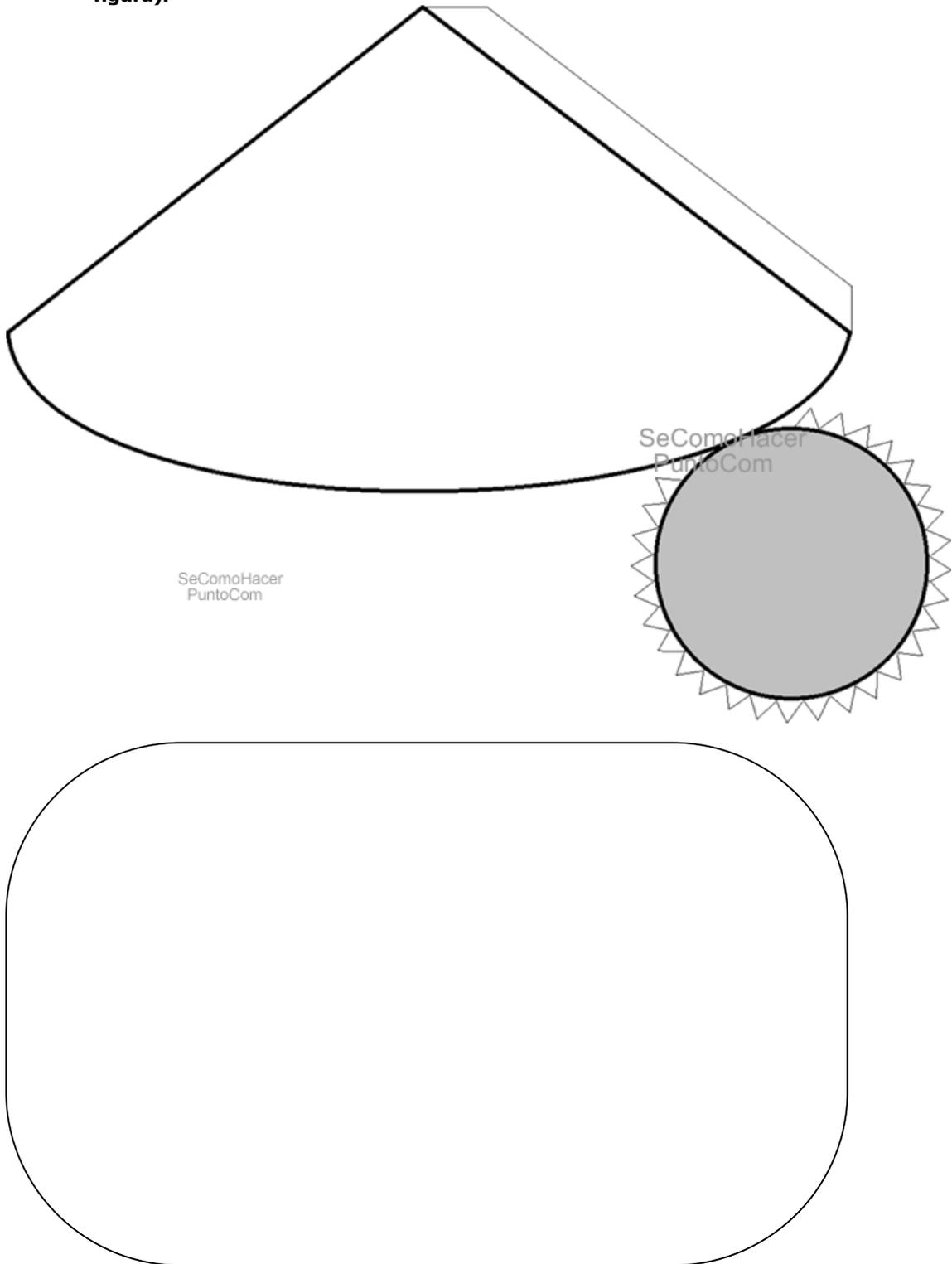
¿Qué da la vaca cuando está flaca?

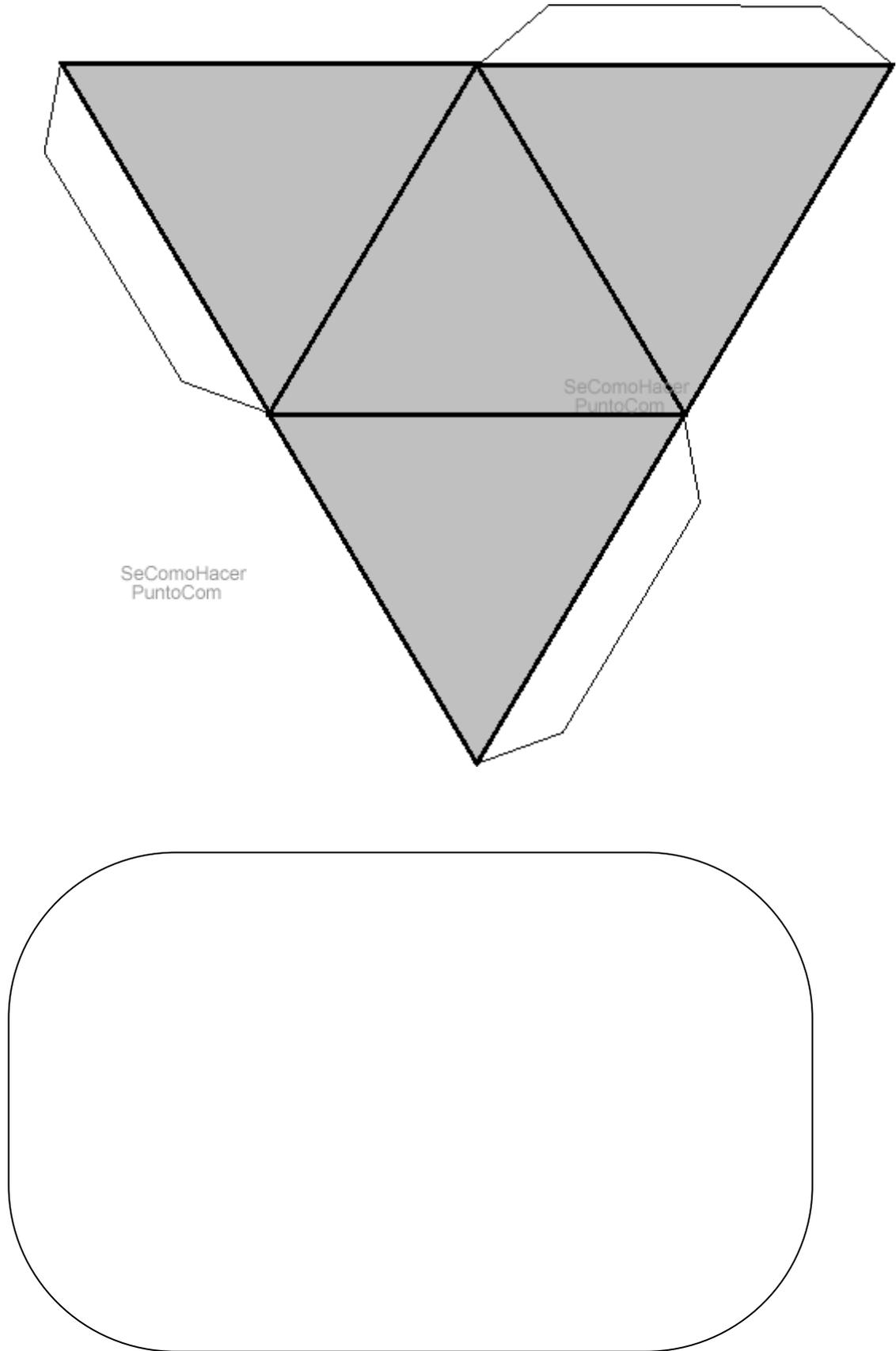
Tengo cien patos,
metí-dos en un cajón.
¿Cuántas patas y picos son?

Un león muerto de hambre, ¿de qué se alimenta?

Soluciones a los acertijos:
(Alicante) (De agujeros) (Da lástima) (Cuatro patas y dos picos) (De nada porque está muerto)

F. Antes de recortar dibuja la figura ya montada y busca objetos con esta forma. (Escribe los pasos para montar la figura).





Lamina 13
LOS HIJOS DEL VIDRIERO
María Gripe

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendadoCurso/letra.....

Vivían en un pueblo pequeño y pobre que ya no existe, llamado Nöda, en Diseberga, región en la que las nieblas son frecuentes. Albert, el vidriero, había nacido en un lugar cercano, pero su esposa procedía del norte, se llamaba **Sofía** y era en realidad bonita como una rosa.

A sus hijos les pusieron los nombres de Klas y Klara. Fue Albert quien les dio estos nombres, que le recordaban su oficio, pues Klas rimaba con glas (en sueco, cristal) y el de Klara llevaba claridad a sus pensamientos.

Albert era muy pobre, aunque la casita donde vivía y el taller en que trabajaba eran suyos. Era una casita una casita pequeñísima. Todo el lado de una pared lo llenaba un sofá y un antiguo reloj. Al otro lado de la habitación había una cómoda y una alacena y en el centro, frente a la ventana, una mesa. Albert y Sofía dormían en el sofá y los niños en los cajones de la cómoda.

La chimenea era muy ancha y ocupaba gran parte de la habitación. Allí, junto al hogar, Sofía tenía su rueca. Por encima de ésta, colgada del techo por dos ganchos de hierro, pendía una cuna, donde mecieron a los niños cuando eran chiquitines. Ahora Sofía la utilizaba para guardar sus cosas.

Justo junto a la chimenea, una puerta conducía a otra habitación, donde había una cómoda para guardar la ropa y un taburete. Eso era todo.

Tampoco el taller era mucho mayor, si bien Albert y su ayudante disponían de espacio suficiente para su trabajo, y también para Klas y Klara cuando venían a mirar. No era necesario nada más.

Las piezas de cristal que allí se hacían eran de lo más fino que jamás se había visto. Albert era una gran artista del cristal. Sin embargo, cuando se trataba de venderlo no tenía mucho éxito. En otoño y primavera iba al lugar donde se celebraba el

mercado, pero apenas lograba vender nada. Así que tenían que luchar mucho para que les llegara el dinero y nunca les sobraba ni siquiera un trozo de pan.

Cuando se aproximaba el otoño. Sofía iba a las granjas vecinas para agramar (golpear el cáñamo o el lino para separar del tallo la fibra) el lino que habían cosechado. Llevaba a los niños y a los tres les daban de comer. Además, como pago, le daban a Sofía un haz de lino y una hogaza de pan por cada día de trabajo. Entonces podían vivir con desahogo.

El más pequeño de los niños, Klas, sólo tenía un año. Todavía no andaba, pero se quedaba largos ratos mirando cómo su padre soplaba el cristal, con la misma facilidad que un niño hace pompas de jabón. Albert daba forma a relucientes copas y brillantes bols, pero éstos duraban y no se rompían como las pompas de jabón. Colocaba las piezas en los estantes, alineadas en largas filas, y había que ver cómo resplandecían. ¡Era como un milagro!

Klas, sentado e inmóvil como un ratón en su rincón, contemplaba cómo al conjuro del largo tubo de soplar de Albert, se hinchaban una tras otra aquellas burbujas. Klas pensaba en ellas cuando se balanceaban por encima de su cabeza, mientras adquirían forma y aumentaban de tamaño. En sus ojos brillaba una mirada anhelante, como si viera algo lejos, muy lejos. ¿Qué es lo que podía ver? ¿En qué pensaba? ¿Quizás en el cielo o en los océanos? No lo sabía y era muy pequeño para poder expresarlo con palabras. Albert sonreía, porque a él le sucedía lo mismo. Era la contemplación de la belleza.

Klara tenía unos añitos más. También le encantaba ir al taller, pero jamás permanecía quieta en su asiento, así que cuando ella estaba allí alguna que otra pieza de cristal caía al suelo y se hacía añicos. Pero ella no le daba gran importancia. Salía del taller dando brinco y corría hacia la casita, en donde colgaban las doradas hebras de lino que a Klara la parecían algo maravilloso.

Klas, por el contrario, se ponía fuera de sí cada vez que se rompía una pieza de cristal. En el primer momento le encantaba el tintineo del cristal al quebrarse, pero luego parecía aterrorizado y

comenzaba a llorar cuando veía los fragmentos en el suelo. Era tal su angustia que había que sacarlo del taller. A veces Albert se enfadaba, porque creía que Klas tenía que hacerse a la idea de que algunas veces el cristal se rompe. Pero Klas no se acostumbraba. Todo lo contrario. Sufría cada vez más, hasta el extremo de que Albert casi no se atrevía a dejarle entrar en el taller.

Ese era el punto débil de Klas, pero nadie le prestaba mucha atención ya que había otros motivos de preocupación.

Albert pensaba en el cristal. Sólo en el cristal. Cristal de todas formas, cristal de todas clases. Reluciente, lustroso, brillante como un espejo, tintineante, resonante, cristal puro como... el cristal. Siempre CRISTAL.

La verdad es que Sofía creía que Albert pensaba demasiado en el cristal e incluso que el cristal le gustaba más que ella misma. El sol podía salir y ponerse, aparecer y desaparecer la luna, pero Albert seguía en el taller soplando cristal. Ella solía sentarse junto a la ventana, fija la mirada, esperándole. Aquello sucedía con frecuencia.

Pero **Klara** siempre estaba contenta. ¿Cómo no iba a estarlo si disponía de un poco de lino para hacerse trenzas y el trozo de un espejo roto para mirarse? Para ella esto era más que suficiente.

Y así, la pequeña y extraña debilidad de Klas permaneció oculta en su interior. Nadie fue capaz de comprender la sencilla verdad: Klas se había dado cuenta de que lo más hermoso es al propio tiempo lo más frágil. Esto, cuando se es pequeño y no se conoce la naturaleza del cristal, causa temor y es difícil de superar. Resulta desalentador observar con qué facilidad se hacen añicos las cosas más hermosas de la vida.

Pero esto a nadie más preocupaba, y menos aún a Sofía, a quien comenzaban a asaltarle sombríos pensamientos. El desaliento y el disgusto hicieron presa en ella. Una noche, cuando Albert llegó del taller, la encontró llorando junto a la ventana. Sentada a oscuras, ni siquiera había encendido una vela. La luz de la luna brillaba sobre ella débilmente y en el alfeizar de la ventana sus lágrimas relucían. No alzó la mirada.

-¡Por Dios! ¿Qué haces ahí sentada llorando? –dijo Albert, apesadumbrado.

-Me encuentro tan sola al no estar tú en casa... -contestó ella sollozando.

Albert le explicó entonces que estaba haciendo un bol muy especial. Tenía que tener un poco más de paciencia y después ya podría quedarse más frecuentemente.

Pero Sofía suspiró. Sabía perfectamente lo que iba a suceder. Cuando aquel maravilloso bol estuviera terminado, Albert comenzaría a pensar en alguna otra pieza aún más hermosa. Le conocía bien. Jamás haría un bol que le satisficiera por completo y nunca tendría tiempo para dedicarlo a ella.

Albert no sabía qué contestarle. Permanecía allí, de pie, perplejo, dándose cuenta de que mucho de lo que decía Sofía era cierto.

Finalmente replicó:

-Tienes a los niños. Al fin y al cabo no estás totalmente sola.

Pero no debiera haberle dicho eso, pues fue la causa de que Sofía le contestara como lo hizo:

-¡Los niños! –dijo con rabia-. ¿Qué clase de compañía crees tú que son? Dan más preocupaciones que otra cosa...

Lo que había dicho no lo sentía de verdad –ninguna madre hubiera podido sentirlo- e inmediatamente se arrepintió de sus palabras. Era tan feliz con los niños y se sentía tan orgullosa de ellos... Tan sólo lo dijo porque en aquel instante malos pensamientos habían asaltado su mente. Albert estaba ceñudo, desesperado. Ninguno de los dos dijo nada más.

Pero Sofía se reprochaba amargamente. Nunca olvidó lo que había dicho y estaba convencida de que cuanto sucedió después fue un castigo por aquellas horribles palabras que se habían escapado de su boca.



Dibuja el plano de la casa de los hijos del vidriero.



Enumera todas las cualidades de los personajes.

Sofía	Albert	Klara	Klas
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

E. Para cocinar en casa con tus padres. Flan napolitano de limón.

INGREDIENTES

- 4 huevos
- 1 lata de leche evaporada
- 1 lata de leche condensada
- $\frac{3}{4}$ de taza de jugo de limón
 - ralladura de 1 limón
- 3 cucharadas soperas de azúcar

PREPARACIÓN

Poner las 3 cucharadas de azúcar en la flanera y derretir a fuego lento hasta hacer un caramelo suave que se esparza por todo el molde y dejar cristalizar. Licuar los huevos y las 2 latas de leche después agregar el jugo de limón y la ralladura y revolver a la mezcla, poner esto en el molde y cocinar a baño maría durante 1 hora. Dejar enfriar y desmoldar.



Lamina 14
CAPITANES DE PLASTICO
Pilar Mateos

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendadoCurso/letra.....

El capitán Ernest ha oído un ruido a su espalda. Se vuelve rápidamente –el dedo en el gatillo de su viejo fusil-, y aún alcanza a divisar la cola de un conejo que desaparece, con una pirueta, en el interior de su madriguera. Eso era todo. Un gazapo. El capitán Ernest se ríe de su propio sobresalto; sin embargo, su mirada se mantiene alerta.

-¿Por qué no le ataca un oso polar? Es mejor que le ataque un oso.

-Porque no están en el Polo Norte. En estas colinas no hay osos.

-¡Ay, ya!...

No hay osos aquí. No hay nadie. Un hombre solo defendiendo la posición. La colina de los Diamantes esté desierta y muda. Cerca de la ladera, camuflado entre las encinas, asoma el parachoques del jeep amarillo. Está empezando a oscurecer, y el teniente Michel ya debería haber llegado con los refuerzos. Es raro que se retrase tanto. ¿Habrá caído víctima de una emboscada?

-Ernesto, déjame el jeep amarillo.

-Lo estoy usando yo.

-Pero ayer por la tarde te dejé mi bici.

-Porque estaba pinchada.

-¿Y qué? Era mi bici, ¿no? Y yo te la presté. Déjame tú el jeep.

-Es lo que necesito, Miguel.

-Vas a ver... ¿Sabes lo que te digo?

El capitán Ernest observa el valle con los prismáticos, Mejora el enfoque para aclarar la imagen borrosa y frunce el ceño.

No hay duda. Una columna de soldados americanos se aproxima en pie de guerra por la orilla del río. Lo han descubierto.

-¿Sabes una cosa? Le pienso decir a mamá que me has perdido el álbum de sellos.

-Pues díselo, a mí qué.

Ha caído en una trampa. El teniente Michel le ha traicionado. Se ha pasado al enemigo. Él era el único que conocía el objetivo secreto y el emplazamiento de la mina de diamantes; pero les va a ser muy difícil encontrarla sin ayuda de los planos. Y el capitán Ernest no está dispuesto a dejárselos arrebatarse a ningún precio.

-¿No te lo crees? Pues se lo pienso decir.

La huida es imposible. Detrás de la colina, hacia el norte, se extienden interminables hileras de pinos. De trecho en trecho humean las colinas del campamento enemigo. Adentrarse en el pinar sería lo mismo que rendirse. Los soldados caerían sobre él al instante como una nube de mosquitos. Tiene que proyectar otro plan de defensa. Y pronto.

-Luego, no me pidas la bici para hacer carreras con tus amigos. Te las arreglas como puedas.

¿Qué puede hacer? Si tuviera herramientas cavaría una zanja entre los matorrales, una trinchera donde ocultarse; pero no tiene nada, ni una pala, ni un azadón. El capitán ahoga entre dientes una exclamación de rabia. ¡Maldita sea! Lo van a capturar como a un conejo.

-¿Qué dices?

-Nada.

-Has dicho algo.

-Estaba pensando.

... que Peppis Pao hubiera sabido arreglárselas en una ocasión semejante. Tampoco disponían de herramientas en la Selva Negra, cuando el sargento Camelot se cayó en una trampa de cazar leopardos, y Peppis Lao tuvo trabajando toda la noche a una patrulla de pájaros carpinteros, que hicieron escalones en las paredes del foso para que el sargento Camelot consiguiera salir.

Es una lástima que no haya pájaros carpinteros aquí. Y no parece que los saltamontes tengan mucha utilidad defensiva. Era el teniente Michel quien debía hacerse cargo de las medidas de seguridad; pero el teniente Michel se ha vendido al adversario. Sus intenciones están claras. Lo que pretende es hacerse con el mando del ejército, dirigir él solo las operaciones de combate. Y esta vez se va a salir con la suya. El capitán Ernest no tiene escapatoria.

- ¡Niños! ¡A cenar!

Está perdido. Hace más de tres días que se agotaron sus provisiones. Ya no le queda ni un mendrugo de pan en la mochila. El teniente Michel se comió a escondidas la última hamburguesa sin repartirla con nadie. Sin embargo, el hambre no es lo peor. El capitán ha sobrevivido a situaciones más duras. En la batalla de la Selva Negra resistió una semana completa sin probar bocado, ni una pipa de girasol. Tan pronto como se encontraron a salvo él y su amigo Peppis Pao se comieron un buey entre los dos, un buey entero, desde los cuernos hasta el rabo; y todavía al final se disputaron una chuleta que sobraba.

- ¡Ernestooo!

Lo peor es la sed. El capitán lame de nuevo la boca de su cantimplora, tan reseca como la suya. Con gesto de rabia la arroja al suelo lejos de sí. La cantimplora rebota contra un canto, produce un chasquido y una chispa y va a pararse en el pedregal, brillando estúpidamente bajo un sol abrasador.

- Pero, hijo, ¿es que no oyes? Se te está enfriando la cena.

- Ya voy, mamá, ya voy.

Esto no es justo. No es justo que algunos se estén hartando de comer tortilla de patata con ensalada mientras al capitán Ernest le faltan las fuerzas. Si al menos estuviera junto a él Peppis Pao... Peppis Pao es capaz de bromear en medio de los mayores peligros y nunca se apura por nada. A su lado resulta divertido; aprendes a reírte del miedo y de ti mismo. No hay mucha gente que sepa reírse de sí misma.

- ¡Qué manos tan sucias! Te las debías haber lavado.

Ni de los leones. Hace falta valor para reírse de ellos cuando uno está subido a un árbol, rodeado de leones feroces que rugen como leones. Estas cosas sólo se le ocurren a Peppis Pao. Se puso a rugir como ellos, haciéndoles burla, y los leones se quedaron muy asombrados, sin saber qué cara poner, porque nunca habían oído rugir a un hombre; y se les notaba que se iban poniendo de mal humor. Es verdad que ni Peppis Pao ni el capitán pudieron bajarse del árbol en toda la noche y tuvieron que esperar a que llegara a rescatarlos una patrulla de salvamento; pero, en cambio, se lo pasaron tan divertido.

-¿Quieres más ensalada?

-No.

No quiere más ensalada. Prefiere tortilla de patata, y un barril de agua. El capitán daría su diente de oro, hasta su diente de oro por un trago de agua.

-Ernesto, ¿qué estás haciendo?

-¿Quién? ¿Yo?

-¿Te has metido un trozo tortilla en el bolsillo?

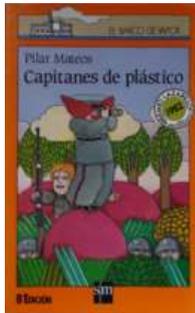
-Sólo un poco. Es para...

-No hagas porquerías y pórtate como es debido.

El capitán levanta los prismáticos para echar una ojeada al valle y vuelve a apartarlos enseguida. Ya no los necesita. Los soldados se han acercado tanto que podría contarlos como los dedos de su mano. Son más de quinientos. Algunos se refrescan la cabeza y los pies en el río; otros observan las estribaciones de la colina, estudiando los accesos más fáciles.

-¿En qué piensas?

Lo más urgente es poner a salvo los planos de la mina de diamantes; impedir que caigan en su poder. Los soldados arrastrarán sus pesadas botas por la senda que sube hasta el robledal sin saber que están caminando sobre un auténtico tesoro.



O. Lectura en voz alta.

P. Cuenta a tu monitor lo leído.

Q. Completa el diálogo.

-¿**Por** qué no le ataca un oso polar? Es mejor que le ataque un oso.

-Porque _____.

-**Ernesto**, déjame el jeep amarillo.

- _____.

-Pero ayer por la tarde te dejé mi bici.

- _____.

-¿Y qué? Era mi bici, ¿no? Y yo te la presté. Déjame tú el jeep.

- _____, Miguel.

-Vas a ver... ¿Sabes lo que te digo?

-**Ernesto**, ¿ _____?

-¿Quién? ¿Yo?

-¿ _____?

-Sólo un poco. Es para...

- _____.

S. Completa el texto.

Está perdido. Hace más de tres días que se agotaron sus _____. Ya no le queda ni un _____ de pan en la mochila. El teniente Michel se comió a _____ la última hamburguesa sin repartirla con nadie. Sin embargo, el _____ no es lo peor. El capitán ha _____ a situaciones más duras. En la batalla de la Selva Negra resistió una semana completa sin probar _____, ni una pipa de girasol. Tan pronto como se encontraron a salvo él y su amigo Peppis Pao se comieron un _____ entre los dos, un buey entero, desde los _____ hasta el _____; y todavía al final se disputaron una chuleta que _____.

Sobraba, rabo, bocado, escondidas, mendrugo, provisiones, hambre, sobrevivido, buey, cuernos

T. Adivinanzas. La manzana, el pimiento, la patata, el amarillo, la tormenta, el perro, la espiga. ¿Qué es?

Al nacer soy algo verde
y al morir bastante rojo,
por dentro estoy más vacío que la cabeza de un loco?

Adivina quién es este
que odia el azul
porque lo pone verde.

Brama y brama como el toro
y relumbra como el oro.

Lamina 15
CUCHO
José Luis Olaizola

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

Cucho Maluquer vivía en un piso ático de la calle Luna, en Madrid, con su abuela. Iba a la escuela como los demás chicos. No sabía por qué no tenía padres, pero como otros chicos no sabían por qué no tenían abuela, estaban igual.

Su abuela se ganaba la vida trabajando de asistenta, pero cuando cumplió los sesenta años tuvo tan mala suerte que se rompió una pierna. Aunque se la arreglaron, ya no pudo salir a la calle porque su casa era muy vieja, sin ascensor. Y como se quedó un poco coja, no podía subir las escaleras de los cuatro pisos que tenía el edificio.

-Tú no te preocupes –le dijo la abuela-. Yo sé coser y me puedo ganar la vida arreglando ropa.

Aunque la casa de Cucho estaba junto a la Gran Vía, que era la calle más importante de la ciudad, la ocupaba gente muy humilde. A pesar de todo, procuraban ayudar a la abuela, mandándole ropa para coser, pero le podían pagar muy poco dinero.

Además, la verdad era que la abuela cosía regular, y como, encima, tenía muy mala vista, solo podía hacer arreglos de poca importancia. El caso es que empezaron a pasar hambre. Cucho menos, porque en la escuela, durante el recreo, se comía los bocadillos que dejaban a medias sus compañeros. Los había que no los querían ni probar y se los daban enteros. Casi les hacía un favor porque así no tenían que tirarlos a escondidas. En tal caso se los llevaba a la abuela, pero la mujer tenía otro problema: como le faltaban los dientes, le costaba mucho morder el pan y solo se podía comer lo de dentro. Entonces Cucho se puso exigente y sólo admitía bocadillos rellenos de cosas blandas como, por ejemplo, queso, mantequilla con mermelada, membrillo y, sobre todo, los de tortilla francesa.

Por tanto, la abuela cada día comía mejor, pero cosía peor porque veía muy mal. Un día se equivocó, y en un traje de

caballero que le dieron para arreglar, a la chaqueta le puso, en lugar de mangas, las perneras del pantalón. Cuando la vecina se vino a quejar, la abuela se disculpó:

-Ya me extrañaba a mí que su marido tuviera los brazos tan largos...

Por eso, aunque los vecinos quisieran ayudarla, resultaba difícil: veía tan mal que nunca sabían cómo iba a quedar lo que le dieran a coser. La mujer suspiraba:

-¡Ay! Si yo tuviera unas gafas...

Cucho –que tenía diez años, pero parecía mayor- se fue a una tienda a ver cuánto valían unas gafas. El dependiente le preguntó:

-¿Para quién son?

-Para mi abuela.

-¿Para qué las quiere?

-Para coser.

-¿Cuántos años tiene?

Esto no lo sabía Cucho y por eso contestó:

-Pues como una abuela, pero de las más viejas.

El dependiente le entendió y le contestó:

-Calcula que unas siete mil pesetas.

El chico se quedó asombrado porque no sabía que nadie tuviera tanto dinero junto. Volvió a su casa y le dijo a la abuela:

-Oye, abuela, mejor será que dejes de coser. No trae cuenta comprar unas gafas.

La mujer suspiró.

-Y si no coso, ¿qué voy a hacer todo el día en casa?

Cucho no sabía cómo solucionar un problema tan complicado.

En cambio, lo de la comida cada día resultaba más fácil, porque muchos chicos y chicas de la escuela procuraban traer el bocadillo de tamaño doble para repartirlo con él. Es más, procuraban lucirse, porque si Cucho no aceptaba su bocadillo se sentían de menos.

-Mira, Cucho –le decía algún chico-, te he traído de jamón, ¿qué te parece?

-Lo siento, pero el jamón es muy duro y mi abuela no lo puede tomar.

-¡Pero si es de jamón de York! –se disculpaba el chico.
-¡Ah, bueno, entonces sí! –admitía Cucho-. Pero no lo traigas con tanto pan, sobre todo si tiene corteza.

Por eso, algunos se lo traían con pan de molde, como el de los emparedados.



A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. ¿Cómo solucionarías el problema de las gafas de la abuela?

D. ¿Cómo solucionarías el problema de las escaleras si no puedes poner un ascensor?

E. ¿A qué puede dedicar el tiempo libre la abuela?

Lamina 16
DE PROFESION, FANTASMA
H. Monteilhet

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

MI NACIMIENTO Y MI FUGA

En aquellos tiempos, mis queridos niños, nuestra Escocia era más verde que hoy; sus ríos, sus arroyos, sus lagos eran más puros bajo un cielo más sereno; la gente era más ahorrativa; los *kilts (falda escocesa)* y los *tartán (tela escocesa)* más baratos y de mejor calidad.

Eran los años felices del buen rey Eduardo, el séptimo de ese nombre, los tiempos de mi tierna infancia.

Entonces le era más fácil a un muchacho trabajador y respetuoso de sus padres labrarse un buen porvenir.

Sin embargo, también hubo sus dificultades...

Tal vez ya sabéis que mi madre murió cuando yo nací, de eso hará ochenta años este otoño (cómo pasa el tiempo). Yo sólo la conocí de oídas, por lo que de ella pudieron contarme mi padre o los mayores de mis doce hermanos.

Mi madre nos había dejado como herencia muchos refranes, que reflejaban la sabiduría de su carácter. Sobre todo uno, el más importante, el máspreciado de todos, ya que fue el mismísimo Nuestro Señor Jesucristo quien se dignó transmitírnoslo: "Bástale a cada día su afán".

En efecto, mi madre se ocupaba de los detalles de la vida diaria, pero sin angustiarse nunca por nada. Era una mujer admirable, y a veces se me hace muy larga la espera para volverla a ver. ¡Cómo me gustaría conocer las inflexiones de aquella voz querida, que se calló para mí a edad tan temprana!

Esta prematura desaparición fue la primera y la mayor de mis desgracias. A juzgar por lo que todo el mundo decía, ya nada volvió a ser como antes. Mi nodriza no se ocupaba de mí, mis hermanas se despreocupaban de la casa y se hicieron de lo más coquetas. Las malas hierbas invadieron nuestro jardincillo. El carácter del perro, al que olvidaban dar de comer, se agrió. En

cambio, el de mi padre se hizo cada vez más cariñoso... Demasiado cariñoso.

Creo que ya os he dicho que mi padre trabajaba como obrero de una gran destilería, a orillas del Spey, en el condado de Moray, donde se cría como en ningún otro sitio, el más suave whisky de Escocia: el Royal Highlander. El trabajo de papá consistía en rodar los toneles de roble en donde el whisky envejece lentamente, en transportar cuando hacía falta, las cajas de maltas selectas, en barrer cuando había visitas... ¡Mi querido padre estaba dotado para todo! ¡Sabía hacer de todo...!

Pero... ¡ay!... la tristeza es a veces mala consejera. De tanto llorar a mi madre, mi padre empezó a beber. Cuánto más lloraba, más bebía para alimentar sus lágrimas. Por la mañana, antes de salir para el trabajo, al amanecer el día velado de bruma, era todavía un hombre digno y severo, que hablaba claro y fuerte y que distribuía los pesconazos con equidad. Pero a la tarde, ante las brasas medio apagadas de la chimenea, nos ponía a turno sobre sus rodillas, y repartía besos sin ton ni son derramando abundantes lágrimas en su negra barba, mientras que todo él emanaba un fuerte olor a whisky.

El día en que yo cumplí mis ocho años, mi padre, cuya barba era ya del todo gris, perdió su empleo. Pasamos instantáneamente de la pobreza a la miseria. El pan llegó a faltar. Y mi padre, privado brutalmente del whisky, murió sumido en la amargura. ¡Que Dios tenga en santa gloria a su inocente alma, completamente envuelta en los perfumes del Royal Highlander!

Lléname otra vez la copa... esto es demasiado triste.

Mi padre me dejó en herencia una máxima –que era al mismo tiempo un consejo –tan sabia que me hace pensar que se había desarrollado en él el don de ver doble.

Le gustaba tomar mis manitas entre sus manos callosas y repetirme sonriendo: “Tú haces el número trece, mi pequeño John. Unos te dirán que eso trae mala suerte; otros, que eso trae buena suerte. Fíate más bien de estos últimos. Un verdadero escocés solo un supersticioso cuando de ello puede sacar provecho.”

Con un refrán y una máxima tuve mejor herencia que la mayor parte de la gente.

Con aire de indiferencia el empleado de los tribunales vino para llevarse nuestros últimos muebles, y la familia se dispersó.

Con el corazón oprimido dejaba yo nuestra casita, cercana a las orillas verdes del río Spey; la pequeña habitación en la que había dormido muchos años con dos de mis hermanos; la cocina en donde la foto de bodas de mis padres había presidido durante tanto tiempo nuestras comidas. A pesar de mi corta edad, yo adivinaba que más vale ser pobre en casa propia que en la ajena.

El señor pastor (pastor protestante) tuvo la bondad de buscarme trabajo en casa de un herrero del lugar, maese Greenwood, que andaba buscando un aprendiz y tenía gran reputación de hombre caritativo. Y maese Greenwood tuvo la bondad de hacer que me admitiesen gratuitamente en la escuela más cercana, la del señor Bounty, que gozaba de una reputación de caridad casi igual, y al que le daba lo mismo tener un alumno más.

Maese Greenwood me dio como cama unos viejos sacos de patatas, en un rincón de su herrería. En las noches de invierno el fuego se apagaba demasiado pronto; y demasiado tarde en las de verano. Mi comida diaria eran los palos, aunque tenía derecho a tres chelines en Navidad, dos tercios de los cuales metía maese Greenwood en la Caja de Ahorros de Elgin para el día en que alcanzase la mayoría de edad.

Cuando no tenía que darle al fuelle de la herrería, corría a la escuela del señor Bounty, que me pegaba en los dedos o en las pantorrillas con su larga regla, dura como la injusticia, negra como el pecado. Pero yo tenía derecho a un librito de cuentos de cuatro peniques la víspera de las vacaciones, porque yo era siempre el primero de mi clase.

Estas magníficas aptitudes, que provocaban la envidia de mis compañeros y el despecho de sus padres, agravaban mi suplicio. Ignoraba yo entonces que, para sobresalir, es mejor aguardar a vivir con desahogo. Huérfano y pobre, recogido y educado por caridad, yo era en todas partes –en pocas palabras–

la víctima de todos. No había en toda Escocia niño más abandonado ni más desgraciado que yo. O al menos eso creía yo, falta de imaginación.

Después de cuatro años bajo ese régimen lamentable, estaba yo más flaco que un pajarito y era tan vivo como un hurón; sabía leer, escribir y herrar un caballo; sabía de memoria pasajes enteros de Shakespeare y de la Sagrada Escritura... Pero me había hundido paulatinamente en la más negra desesperación. Las desesperaciones de los niños son espantosas. Los niños no ven la cantidad de vidas que llevan dentro de sí, todo lo que una larga existencia puede procurarles de nuevo y de sorprendente. El tiempo corre para ellos más lentamente que para los mayores, por lo que su pena vale por dos.

Una tarde de invierno en que helaba hasta congelársele a uno los pensamientos, llamó a la puerta una vieja sin dientes, y se ofreció a echarnos la buenaventura a cambio de un tazón de sopa. Después de haber augurado a maese Greenwood, y a continuación a la señora Greenwood y luego a los tres tunantes de sus hijos, algunas mediocres prosperidades que no valían mucho más que la sopa, la adivina miró fijamente la palma de mi mano derecha con sus ojos húmedos que el calor de la chimenea hacía gotear, y me dijo:

-Tú, hijo mío, tú estás hecho para vivir a lo grande. ¡Dios mío, cuántos y qué grandes castillos en esta pequeña mano!

La familia Greenwood se rió a carcajadas. Maese Greenwood dijo en plan de guasa que ante mí se abría una brillante carrera de lacayo en el castillo de Blair-Atholl o en el de Inveraray. ¿O acaso en la mansión de Victor Alexander Bruce, nuestro noveno conde de Elgin? ¿O tal vez, incluso, en Balmoral, en el palacio real? Las risas redoblaron.

-No –precisó la adivina, cuyo ojos recorrían mi mano-. Ni criado, ni huésped, ni señor.

-¿Pues entonces qué más queda? –preguntó la señora Greenwood con su voz chillona-. ¿Hará, tal vez, John de galgo, o de loro, o de pavo real o de burro en esos famosos castillos?

-Ni hombre, ni ángel, ni animal. No tengo derecho a decir más, y me callo.

Durante meses anduve dándole vueltas en mi cabeza a aquella extraña predicción, y ello me daba ánimos tanto en la herrería como en la escuela, a pesar de todas las bromas pesadas que me gastaban, como puede suponerse.

El uno de mayo de 1906, una colosal patada de un caballo resabiado me partió la pierna derecha por dos sitios. Puesto que había sido un caballo el que me había herido, maese Greenwood llamó al veterinario, cuyos servicios eran más baratos que los del médico. Los huesos se soldaron, aunque un poquillo torcidos, y yo me quedé ligeramente cojo.

Este lamentable accidente fue la gota de agua que desbordó el vaso de mis cuitas. Aunque me fuese a costar mucho, aunque con ello me expusiese a mil peligros, pensé en escaparme. Esa idea me sostenía, y me sonreía el oficio de pastor en las montañas del condado vecino de Inverness. ¿Quién iba a ir a buscarme allí? Y los carneros... ¿no serían mejor compañía que los hombres?

Mi pierna dejó pronto de dolerme. Resplandecería el verano. Pero yo dudaba todavía.

El cuatro de agosto, de un certero golpe de azada, Greenwood mató a mi único amigo, un gato sin nombre, tuerto y cariñoso, bajo pretexto de que era negro y traía mala suerte. Ya no lo dudé más.

En la noche del sábado 4 al domingo 5 de agosto, me escapé hacia las montañas, no sin haber dejado antes estas líneas encima de la mesa del salón, de forma que toda la familia las saborease antes de ir al templo a escuchar al pastor:

Querido señor Greenwood:

Usted me ha alimentado y alojado mal, por caridad. Yo he tenido para con usted la caridad de trabajar bien y gratis. Usted me tiene aún que dar las gracias, y yo le saludo gustoso. Me voy para vivir a lo grande.

John



A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. ¿Qué futuro deparará a John?

D. Comenta los *dichos* y los *refranes* tomados de la lectura.

“Bástale a cada día su afán”.

“más vale ser pobre en casa propia que en la ajena”.

Lamina 17
APARECIÓ EN MI VENTANA
Alfredo Gómez Cerdá

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

Ocurrió, poco más o menos, hace dos meses. Se me olvidó entonces hacer una señal en el calendario, por eso hoy no puedo recordar el día exacto.

Yo estaba asomado a la ventana de mi habitación porque me había cansado de estudiar. Debía aprenderme tres temas enteros de lenguaje para un examen que tenía al día siguiente. El séptimo, el octavo y el noveno. Eran tres temas aburridísimos. Se lo dije a mi madre cuando me trajo la merienda.

-¡Son un rollo!

-Siempre dices lo mismo –me replicó ella.

-Pero esta vez es verdad. Tú misma puedes verlo si quieres.

Y le tendí el libro para que pudiese comprobar que era cierto lo que decía.

-Tengo mucho que hacer –me contestó mi madre-. Además, el que se va a examinar mañana eres tú.

-¡Eso, ya lo sé! Pero me consolaría un poco saber que, al menos, reconoces que son un rollo.

Mi madre se echó a reír, como si mis palabras le hubiesen hecho gracia; luego movió la cabeza y añadió:

-Para ti todo lo relacionado con el colegio es un rollo.

-Todo no. Hay algunas cosas que...

Pero mi madre no me dejó terminar.

-Cómete el bocadillo y a estudiar.

Cogí el bocadillo y lo miré desolado. Cuando iba a volver a protestar, mi madre ya había salido de la habitación. No obstante, grité:

-¡No me gusta el jamón serrano!

Reconozco que fue un fallo tremendo por mi parte. Esas cosas no pasan todos los días. Debería haber hecho una señal en el calendario, haberlo anotado en mi agenda escolar, o en un cuaderno, o en un simple papel...

Así, hoy, sabría exactamente qué día comenzó todo.

Por mi mala cabeza, solo puedo hacer conjeturas. Casi estoy seguro de que fue hace dos meses justos, pero tal vez fue un poco antes o un poco después... ¡Qué rabia me da no haberlo apuntado!

Yo estaba asomado a la ventana de mi habitación con un bocadillo de jamón serrano. Como a mí no me gusta el jamón serrano, se me ocurrió una idea.

Caminé despacio hasta la puerta, saqué la cabeza al pasillo y, tras comprobar que mi madre no andaba por allí, salí sigilosamente y entré en la habitación de las mellizas.

Las mellizas son mis hermanas mayores. Una se llama Blanca y la otra Alba. Mi padre me explicó una vez que sus nombres significan lo mismo. Me dijo que había sido un capricho de mi madre y que, a pesar de que toda la familia se opuso, ella se empeñó y se salió con la suya.

Yo nunca sé quién es Blanca y quién es Alba. No sé distinguirlas. Encima, me gastan bromas y me confunden todavía más. Por eso he decidido llamarlas, simplemente, mellizas.

Las mellizas son idénticas. Tienen la cara redonda y colorada y están muy gordas. A ellas les encanta comer, incluso hasta el jamón serrano.

-Mellizas –les dije-, os regalo un bocata de jamón serrano.

-Ya nos hemos comido el nuestro –respondió una de ellas, mirando de reojo el bocadillo.

-Pero no me negareis que os apetece un poco más. Podéis partirlo por la mitad y...

-No, no... -respondió la otra-. Si mamá se da cuenta, nos castigará. Tendrás que comértelo tú solo, sin nuestra ayuda.

-Pero si es que a mí el jamón serrano se me hace una bola entre los dientes y no lo puedo tragar...

-Además –añadió la que había hablado primero -, si no comes, te quedarás canijo.

-Está bien –dije resignado-. Me lo comeré. Pero al menos dadle un mordisco cada una.

Se miraron al instante y aceptaron mi proposición.

-Bueno –dijeron simplemente.

Cuando abrieron la boca, yo empujé el bocadillo hacia adentro para que así los mordiscos fueran más grandes.

He intentado muchas veces hacer memoria. Trato de recordar todo lo que hice: en el colegio, en casa, con los amigos... Y aunque logro recordar muchas cosas, no consigo localizar el día exacto en que ocurrió.

A veces me he concentrado muchísimo. He cerrado los ojos y me he puesto a pensar. Pero lo único que aparece dentro de mi cabeza soy yo mismo, en la ventana de mi habitación, con un bocadillo mordido de jamón serrano.

Trataba una y otra vez de comerlo, pero la visión de la loncha rojiza me daba mucho asco. Por un momento pensé abrir la ventana y tirarlo, pero inmediatamente recapacité y se me ocurrió una idea.

Volví a salir de mi habitación y volví a cruzar el pasillo, pero en vez de entrar en la habitación de las mellizas, lo hice en la de mis padres.

Jesús Jerónimo, que es mi hermano pequeño, duerme en la habitación de mis padres. También su nombre fue un capricho de mi madre, que se empeñó en ponerle un nombre largo. Dijo a todo el mundo que para nombre corto ya estaba el mío, y que deseaba uno largo y sonoro.

Hasta que le compren una cama, Jesús Jerónimo duerme en la habitación de mis padres, en la cuna. Luego, tendré que hacerle un sitio en mi habitación. Es muy pequeño. No sabe ni andar ni hablar. Se pasa el día babeando y haciendo pis. Parece un surtidor.

Me acerqué hasta él y pude comprobar que estaba despierto.

Al verme, comenzó a reírse y a hacer pedorretas con la boca. Mi madre dice que está echando los dientes y que por eso babea tanto. De vez en cuando le da una corteza de pan y Jesús Jerónimo empieza a chupetearla hasta que la deshace y se la traga. Es muy comilón. De seguir así, se pondrá tan gordo como las mellizas.

Cogí un trozo de pan de mi bocadillo y se lo acerqué. Lo cogió enseguida con ambas manos y empezó a chuparlo. ¡Y de qué manera! Con un poco de paciencia, sería capaz de comerse todo mi bocadillo.

Sin embargo, a los pocos minutos empezó a jugar con el pan. Ya no se lo llevaba a la boca y lo deshacía entre sus dedos tan pequeños. No podía consentirlo de ninguna manera, ya que mi madre, al ver las migas, lo descubriría todo. Con mucho cuidado, recogí todos los pedazos de pan humedecido y luego le arranqué el que sujetaba con sus manos.

¡La que organizó Jesús Jerónimo! Comenzó a berrear con todas sus fuerzas y, aunque lo intenté varias veces, no conseguí calmarle. Sus gritos se oían en toda la casa, por eso no tuve más remedio que salir corriendo y regresar a mi habitación.

Y allí me vuelvo a ver otra vez, junto a la ventana, mirando la calle, con un bocadillo de jamón serrano mordido y chupeteado entre mis manos.

A veces se lo pregunto a las mellizas:

-¿Vosotras recordáis qué día os dejé morder mi bocadillo de jamón serrano?

-Fue un jueves –responde una.

-No, yo creo que fue un lunes –responde la otra.

-Me refiero al día del mes –insisto.

-Pues... debió de ser el once o el doce –dice la una.

-No estoy de acuerdo. Debió de ser el tres o el cuatro.

Ni ellas mismas se ponen de acuerdo.

Desde la ventana de mi habitación oí una conversación que tenía lugar en el pasillo. Hablaban mi madre y Sabina.

Sabina es la empleada de hogar. Mi madre la llama "asistenta" y mi padre "chacha", pero ella me ha dicho a mí que no es ni asistenta ni chacha, que es empleada de hogar.

-Sabina, ¿le has dado a Jesús Jerónimo un trozo de pan? –le preguntaba mi madre.

-Sí...sí, señora –titubeó Sabina. Pensé que le dolían las encías y que así se le pasaría.

-Pues no vuelvas a hacerlo. ¿No ves que se podía haber ahogado con una miga?

-Descuide, señora. No volveré a hacerlo.

Al cabo de un rato, Sabina entró en mi habitación. Se acercó hasta mí y se quedó mirándome seriamente con los brazos en jarras.

-¿Te parece bien darle pan a Jesús Jerónimo? –me preguntó.

-Es que... no tengo hambre. Además... no me gusta el jamón serrano.

-La próxima vez no volveré a encubrirte –añadió-. Me he ganado una buena regañina por tu culpa.

-Perdóname, Sabina, no lo volveré a hacer.

Me pasó la mano por la cabeza, revolviéndome todo el pelo, y luego me dio un beso. La ví sonreír con dulzura y aproveché la ocasión.

-Anda, Sabina, da un mordisco a mi bocadillo. Solo uno. Te aseguro que el resto me lo como yo.

-¡Ay, qué chiquillo!

Y cuando Sabina abrió la boca, yo volví a empujar el bocadillo para adentro.

- ¡Qué me vas a ahogar! –gritó ella con la boca llena.



A.Lectura en voz alta.

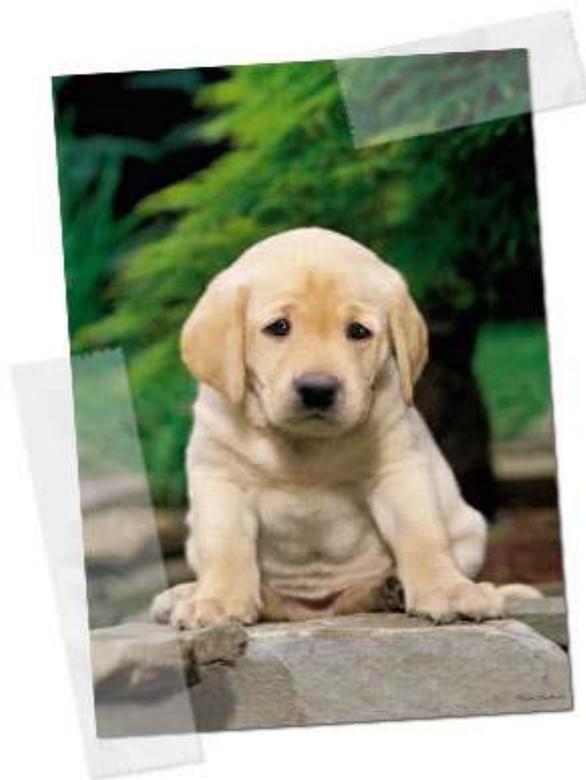
B.Cuenta a tu monitor lo leído.

C.Calendario lunar.

- Marca las lunas crecientes con una cruz roja y las lunas decrecientes con una cruz azul.
- Dibuja, tomando como partida el mes de mayo, el calendario lunar de junio.



D. Si tuvieras que poner un anuncio para vender esta mascota que dirías.



Anuncio

A large, empty rounded rectangular box intended for writing an advertisement for the puppy.

Lamina 18

EL CAMINO DEL BAZAR
Ruskin Bond

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendadoCurso/letra.....

EL TUNEL

Era casi mediodía. La jungla estaba muy tranquila y silenciosa. Rielaban olas de calor a lo largo del terraplén que se había hecho para trazar la línea férrea que se abría camino a través de los altos árboles de hoja perenne. Los raíles eran dos negras serpientes estiradas que desaparecían bajo el túnel abierto en la ladera.

Suraj se detuvo junto al desmonte para aguardar el paso del tren del mediodía. No había estación y tampoco iba a subir al tren. Esperaba contemplar cómo la máquina de vapor salía del túnel rugiendo.

Había salido de la población en bicicleta y había seguido el camino de la jungla hasta llegar a una aldea. Dejó en ella la bicicleta y continuó a pie, subiendo a una colina cubierta de bosque bajo y descendiendo después hasta la boca del túnel.

Levantó la vista. Se había oído, en la lejanía, el silbido de la máquina. No pudo ver nada porque el tren se estaba acercando por el otro lado de la colina. Pero ahora, salía del túnel un ruido parecido al de un trueno lejano, lo que le dio a entender que el tren estaba atravesando el túnel.

Un segundo o dos después, la máquina salió disparada del túnel, bufando y jadeando como un dragón verde, negro y oro, como un hermoso monstruo de los sueños de Suraj. Escupiendo chispas a derecha e izquierda, la máquina desafiaba la jungla.

Instintivamente, Suraj dio unos pasos hacia atrás. Oleadas de vaho caliente le inundaron el rostro. Le pareció que hasta los árboles retrocedían ante el ruido y el calor. Y ya había pasado el tren, dejando solamente una pluma de humo que iba sin rumbo, perezosamente, por encima de los altos árboles.

La jungla quedaba otra vez tranquila. Nada se movía en ella.

Suraj dejó de contemplar aquel humo a la deriva, y comenzó a andar a lo largo del terraplén, hacia el túnel.

El túnel se iba poniendo más oscuro a medida que se adentraba en él. Cuando había recorrido unos veinte metros, era ya negro como boca de lobo. Suraj tuvo que volver la vista y mirar a la entrada para asegurarse de que fuera era aún de día. Delante de él, la otra boca del túnel no era más que un pequeño círculo de luz.

El túnel estaba aún lleno del humo que había dejado el tren, pero hasta varias horas después, no pasaría otro tren. Hasta entonces, el desmonte volvía a pertenecer a la jungla.

Suraj se entretuvo dentro porque lo único que quería era pasar por él para saber cómo era un túnel por dentro. Las paredes estaban húmedas y pegajosas. Pasó un murciélago volando. Un lagarto se escabulló entre los raíles.

Al salir directamente de la oscuridad a la luz, Suraj quedó repentinamente deslumbrado. Se puso una mano a modo de visera para proteger los ojos, y miró hacia la pendiente de la colina, llena de árboles. Le pareció ver algo que se movía entre ellos.

Fue precisamente como un destello naranja y oro con una larga cola agitándose. Permaneció entre los árboles unos segundos y luego desapareció.

A unos veinte metros de la boca del túnel, estaba la cabaña del guarda. Delante de ella había caléndulas y detrás, un pequeño huerto. La tarea del guarda consistía en inspeccionar el túnel y mantenerlo libre de obstáculos. Todos los días, antes de que pasara el tren, debía recorrer el túnel. Si todo estaba en orden, regresaba a la cabaña y se echaba una siesta. Si algo estaba mal, salía fuera y agitaba un banderín rojo al acercarse el tren. Entonces el conductor reducía la velocidad. Por la noche, el guarda encendía una lámpara de petróleo y repetía la inspección del túnel. Por supuesto, no detenía el tren porque hubiera un puercoespín en el rail. Pero si había algún peligro para el tren, retrocedía y agitaba la lámpara al acercarse la maquina. Si todo

estaba bien, colgaba la lámpara en la puerta de la cabaña y se echaba a dormir.

Estaba precisamente tumbándose en el catre para echarse la siesta, cuando vio al muchacho que salía del túnel. Esperó a que Suraj estuviera a pocos pasos de él y entonces le dijo:

-Bienvenido. Pocas veces tengo visita. Siéntate un rato y cuéntame por qué te has metido en mi túnel.

-¿Es tuyo el túnel? -preguntó Suraj.

-Sí -respondió el guarda-. Cierto que es mío, ya que nadie más que yo tiene que ver nada con él. Sólo al Gobierno tengo que cedérselo, si lo quiere.

Suraj se sentó en la orilla del catre.

-Quería ver pasar el tren por él -dijo-. Y después de haber pasado, pensé cruzarlo.

-¿y qué has encontrado?

-Nada. Estaba muy oscuro. Pero, al salir, me ha parecido ver un animal en la colina, pero no estoy muy seguro porque desapareció rápidamente.

Lo que has visto es un leopardo -dijo el guarda-. Mi leopardo.

-¿También tienes un leopardo?

-Sí.

-¿Y tienes que cedérselo también al Gobierno?

-No.

-¿Es peligroso ese leopardo?

-No. Es un leopardo que no va más que a lo suyo. Aparece por aquí sólo unos días cada mes.

-¿Llevas aquí mucho tiempo?

-Muchos años... Me llamo Sunder Singh.

-Yo me llamo Suraj.

-Pasa sólo un tren por el día y otro por la noche. ¿Has visto pasar por el túnel el correo de la noche?

-No. ¿A qué hora pasa?

-Hacia las nueve si no se retrasa. Si quieres, puedes venir y sentarte aquí conmigo para verlo. Después de que pase, en vez de echarme a dormir te acompañaré a casa.

-Se lo diré a mis padres -dijo Suraj-. ¿Se está aquí seguro?

-Desde luego. En la jungla está uno más seguro que en la ciudad. Aquí nunca me pasa nada. En cambio, cuando fui el mes pasado a la ciudad, casi me atropelló un autobús.

Sunder Singh bostezó y se tendió en el catre.

-Y ahora, amigo, voy a echarme la siesta. Hace demasiado calor para estar en pie y despierto a estas primeras horas de la tarde.

-Todo el mundo se echa a dormir a estas horas -se lamentó Suraj-. Mi padre se tumba en cuanto acaba de comer.

-Bueno, también los animales reposan durante el calor del día. Los únicos que no pueden descansar, o no quieren, son los chiquillos.

Sunder Singh se colocó sobre la cara una ancha hoja de baniano para que no le molestaran las moscas y pronto empezó a roncar sonoramente. Suraj se quedó de pie mirando los raíles del tren en una y otra dirección. Luego emprendió el camino de regreso al pueblo.

Al atardecer del día siguiente, cuando los zorros voladores bajan silenciosos de los árboles. Suraj volvió a la cabaña del guarda.

Había sido aquél un largo día de calor, pero ahora la tierra se estaba enfriando y una ligera brisa se movía entre los árboles. Traía el perfume de la flor del mango, promesa de lluvia.

Sunder Singh estaba esperando a Suraj. Había regado su jardincillo y las flores parecían vivas y frescas. Una tetera hervía encima de una pequeña estufa de petróleo.

-Estoy haciendo té -dijo-. No hay nada como un vaso de té caliente mientras se espera el tren.

Bebieron el té mientras escuchaban las agudas notas del pájaro tejedor y la ruidosa cháchara de otras aves.

Cuando concluyó el corto crepúsculo, la mayoría de los pájaros callaron. Sunder Singh encendió su lámpara de petróleo y dijo que era hora de inspeccionar el túnel.

Se encaminó hacia él, mientras Suraj se sentaba en el catre y sorbía el té. En medio de la oscuridad, le daba la impresión de que los árboles se acercaban a él. Y la brisa traía consigo la vida nocturna del bosque: el agudo reclamo del ciervo que bramaba, el

aullido del zorro, el pintoresco toc-toc de un chotacabras. Había algunos sonidos que Suraj no podía reconocer..., sonidos que provenían de los árboles. Estos crujían y susurraban como si cobraran vida y extendieran sus miembros en la oscuridad, moviéndose un poco, doblando los dedos.

Sunder Singh se detuvo dentro del túnel para ajustar la lámpara. Estaba acostumbrado a los ruidos de la noche y no les prestó mucha atención. Pero hubo algo- una pisada amortiguada, el crujido de hojas secas- que le hizo detenerse unos segundos más, escrutando la oscuridad. Después, tarareando por lo bajo, volvió adonde Suraj lo estaba aguardando. Faltaban diez minutos para que llegara el correo de la noche.

Cuando Sunder Singh se sentó en el catre junto a Suraj, llegó a los oídos de ambos un nuevo sonido muy claro: un rítmico sonido de sierra, como si alguien estuviera cortando la rama de un árbol.

-¿Qué es eso? -dijo Suraj en voz baja.

-Es el leopardo -respondió Sunder Singh-. Me parece que está en el túnel.

-El tren llegará pronto -dijo Suraj.

-Sí, amigo. Y si no sacamos al leopardo el tren lo arrollará y lo matará. No puedo permitir que ocurra semejando cosa.

-Pero, ¿no nos atacará si intentamos sacarlo del túnel? -preguntó Suraj que empezaba a compartir la inquietud del guarda.

-Ese leopardo no nos atacará. Me conoce muy bien. Nos hemos visto muchas veces. Siente debilidad por las cabras y por los perros perdidos, pero a nosotros no nos hará daño. De todos modos, me llevaré el hacha. Tú, quédate aquí.

-No, me voy contigo. Será mejor que quedarme aquí solo, sentado en medio de la oscuridad.

-Está bien. Pero ven detrás, muy pegado a mí. Y, recuérdalo, no hay ningún peligro.

Con la lámpara levantada, Sunder Singh se adentró en el túnel gritando con todas sus fuerzas para ahuyentar al animal. Suraj le seguía, muy pegado a él, pero se sentía incapaz de gritar. Su garganta estaba completamente seca.

Habían dado unos veinte pasos dentro del túnel, cuando la luz de la lámpara descubrió al leopardo. Estaba agazapado entre los raíles, solo a cinco metros de ellos. No era un leopardo muy grande, pero parecía ágil y vigoroso. Enseñó los dientes y gruñó. Luego se tumbó sobre el vientre moviendo la cola.

Suraj y Sunder Singh gritaron al mismo tiempo y sus voces resonaron por el túnel. El leopardo, no sabiendo cuantos terribles humanos había dentro del túnel, dio rápidamente la vuelta y desapareció en la oscuridad.

Para cerciorarse de que se había ido, Sunder Singh y Suraj recorrieron todo el túnel. Cuando volvieron a la entrada, los raíles estaban comenzando a zumbar. El tren se acercaba.

Suraj puso la mano sobre uno de los raíles y sintió la vibración. Oyó el ruido lejano del tren. Luego, la maquina salió de la curva silbando y lanzando chispas en la oscuridad, desafiando la jungla al pasar bramando por entre los taludes del desmonte. Se lanzó derecha hacia el túnel y, dentro de él, tronó como el maravilloso dragón de los sueños de Suraj.

Después de pasar el tren volvió el silencio, y el bosque pareció respirar y estar vivo otra vez. Únicamente los raíles seguían vibrando tras el paso del monstruo de metal.



A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. Completa las palabras del texto.

Sunder Singh se _____ dentro del túnel para ajustar la lámpara. Estaba acostumbrado a los _____ de la noche y no les prestó mucha atención. Pero hubo algo- una pisada amortiguada, el _____ de hojas secas- que le hizo detenerse unos segundos más, escrutando la oscuridad. Después, _____ por lo bajo, volvió adonde Suraj lo estaba aguardando. Faltaban diez minutos para que llegara el _____ de la noche.

D. Ordena alfabéticamente las siguientes palabras:

Vibración, entrada, leopardo, bramaba, aullido, bostezó, caléndulas, húmeda, desmante y rielaban.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

E. Busca en el diccionario cinco palabras que no entiendas con sus significados.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

F. Cocinar es fácil. Lee con detenimiento y cuenta con la ayuda de tus padres.

INGREDIENTES

- 5-6 limones
- Una lata de leche condensada
- un brik de nata
- galletas doradas.
- Mantequilla

PREPARACIÓN

Se hace zumo de limón, tantos como sabor se le quiera dar. Se ralla la cáscara de limón al menos la de tres limones. Se mezcla en la batidora la leche condensada, el brick de nata, el zumo de limón y la cáscara rallada, se mezcla todo bien. Con las galletas se hace la base, se derrite un poco de mantequilla y se mezcla con las galletas partidas en trocitos; sobre esta base se echa la mezcla anterior y se recubre de rodajitas de limón o ralladura.

Meter al congelador y listo. Muy buena y refrescante.



Lamina 19
EL PIRATA GARRAPATA
JUAN MUÑOZ MARTIN

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendadoCurso/letra.....

GARRAPATA- LA TABERNA DEL SAPO VERDE- CHAPARRETE- EL SALMONETE.

Garrapata era un hombre feroz y barrigudo que tenía una pata de palo y un garfio de acero en vez de mano. Era el terror de Londres. Tenía la nariz gorda y colorada como una berenjena y la cara picada de viruelas. Le faltaba media oreja y llevaba un parche negro para taparse un ojo de cristal. Por lo demás, no era demasiado feo. Vivía escondido en una alcantarilla y sólo salía por las noches a las tabernas del puerto, llenas de forajidos como él. Casi siempre iba a la taberna del Sapo Verde, que tenía siete puertas, para poder huir en caso de peligro. Era el mejor jugador del puerto. Jamás perdía. Y si perdía, pegaba cuatro gritos al que le ganaba. Bebía mucho ron, ginebra y aguardiente, pero nunca se emborrachaba. Sólo algunas veces lo hacía con gaseosa.

La taberna del Sapo Verde estaba en una callejuela. Aquella noche, Garrapata estaba jugándose las pestañas con cuatro individuos de mala catadura. Iba perdiendo una bolsa de dinero cuando se levantó, tiró la mesa patas arriba, dio un puñetazo a un jugador y le puso la cara del revés.

-¡Toma, por tramposo!

El jugador sacó una navaja. Garrapata empuñó la pistola, le sacó brillo con el pañuelo, y de un pisoletazo le dejó ileso en el suelo.

-Me han matado –dijo el hombre; y estiró la pata.

Garrapata sacó una carta del zapato del muerto, enfundó la pistola y se sentó tranquilamente en una mesa. El posadero metió al muerto en un saco y se lo llevó. Los hombres de las mesas siguieron bebiendo y uno dijo:

-¡Qué tío! Lleva ocho muertos esta semana.

-Eso no es nada.

-¿Por qué?

-Porque la otra semana liquidó a dieciséis.

En ese momento, un abrigo negro dio un puntapié a la puerta y fue a sentarse junto a Garrapata. El abrigo llevaba una gran bufanda y un sombrero negro de ala ancha. Por debajo se veían solamente unos zapatos.

-Buenas noches, Garrapata.

-¿Quién es usted? –dijo Garrapata.

-Un desconocido.

-Entonces mucho gusto en conocerle.

- ¿Jugamos una partida? –dijo el abrigo.

-¿Al mus? ¿A las siete y media?

-A las ocho.

- Está bien. ¡Posadero, una barajaaa...!

El posadero trajo la baraja, un barril de ron y dos vasos. Garrapata puso el revólver encima de la mesa y el desconocido dijo:

-Muertos no, honorable Garrapata.

Una multitud de curiosos se reunió alrededor, ávidos de ver otro muerto. El posadero preparó el saco. Garrapata disparó al aire y los curiosos salieron corriendo por la puerta.

-Gracias –dijo el abrigo.

-De nada –dijo Garrapata.

-¿Sabe quién soy?

-Sí. El jefe de policías y ladrones, lord Chaparrete.

-¿Cómo lo ha sabido?

-Por la nariz.

-¿Qué le pasa a mi nariz?

-Que es más larga que un día sin pan.

El desconocido se quitó el sombrero y quedaron al descubierto una nariz de tres palmos y dos ojos pequeñitos como cabezas de alfiler.

-¡Qué feo es usted, caramba! –dijo Garrapata-. ¿Por qué es tan feo?

-Para asustar a los ladrones.

-Pues a mí no me asusta.

-Porque usted no es un ladrón vulgar, usted es el hombre más criminal y más osado de Londres.

Lord Chaparrete era alto y huesudo como un espantapájaros. Sacó un cuadernillo y un lápiz y preguntó:

-Garrapata, ¿cuántos muertos lleva con el de esta noche?

-Cuatrocientos quince.

-¿Cuántos heridos?

-Ninguno. Yo al que mato no se levanta.

-¿Cuántos robos?

-Trescientos veintisiete.

-¿Cuántas bofetadas?

-Tres mil ochocientos dos.

-¿Alguna cosilla más?

-Sí. Una patada en el trasero a un guardia de la porra.

-Está bien, sumemos.

El hombre echó la cuenta en el cuaderno y exclamó:

-¡Cuatro mil quinientos cuarenta y seis!

-Cuatro mil quinientos cuarenta y cinco. No exagere... -dijo

Garrapata.

-Es la propina. ¿Quiere poner aquí debajo las huellas animales?

Garrapata mojó la mano en vino y la plantó en el cuaderno.

-¿Le pongo el pie también?

-No, basta con la mano -dijo Lord Chaparrete. Y añadió -:
¿Sabe lo que le digo?

-No, no lo sé.

-Pues que es usted el hombre que busco. Un hombre feroz, sanguinario, ladrón, astuto, criminal, bruto, cojo, tuerto, picado de viruelas y con un gancho tan horrible como el suyo.

-Hombre..., gracias. Y para qué quiere una fiera tan corrupta?

-Para hacerle capitán de un buque pirata.

-¿De qué buque?

-Del Salmonete.

-¿Cuál? ¿Ese buick que está anclado en el puerto?

-Sí. El mismo.

-¡Pero si ya tiene capitán!

-Le mataremos y usted ocupará su puesto.

-¡Pero si yo no he visto un buque en mi vida!

-No importa. Usted tiene su pata de palo, su gancho, su ojo de vidrio... ¡Será un pirata estupendo!

-¡Pero si yo no sé nadar, y además me mareo enseguida!

-No importa. Aprenda en la bañera de su casa.

-No tengo. Además, ¿cómo se conduce el barco?

-Con el timón.

-¡Pero si yo no sé ni qué es eso!

-¡Ya aprenderá! Aquí tiene varios libros: *Cómo navegar en un día de tormenta*, *Cómo no darse cacharrazos con los otros barcos...*

-¿Y si, a pesar de todo, nos la damos?

-Para eso, aquí tiene otro libro estupendo: *Cómo echarle un parche a un barco en alta mar*.

-Está bien. Pero ¿y qué saco yo de todo estos?

-El cinco por ciento de lo que robemos.

-¿Es que va a ir usted también?

-Sí. Yo iré de contramaestre.

-¿Y eso qué es?

-No lo sé, pero ya lo aprenderemos.

-Y el cocinero, ¿de dónde lo sacamos?

-Lo robaremos.

-¿Y los marineros?

-Los robaremos también.

-Está bien. ¿Cuándo empezamos?

-Mañana mismo. Nos encontraremos en la taberna del Chino.

-¿A qué hora?

- A las doce de la noche.



A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. Busca la palabra correcta a la siguiente definición y redondéala.

Persona que tiene casa de posadas y hospeda en ella a quienes se lo pagan.

Director de hotel, panadero, tendero, pescadero, frutero, charcutero, posadero, burladero, peluquero, zapatero, relojero, torero, carnicero, remero y electricista.

D. Ordena el siguiente diálogo y continúa la historia.

- ¿Cuál?** ¿Ese buick que está anclado en el puerto?
- No importa. Usted tiene su pata de palo, su gancho, su ojo de vidrio... ¡Será un pirata estupendo!
- ¡Pero si ya tiene capitán!
- ¡Pero si yo no he visto un buque en mi vida!
- Sí. El mismo.
- Le mataremos y usted ocupará su puesto.

1º	
2º	
3º	
4º	
5º	

Continúa con el diálogo

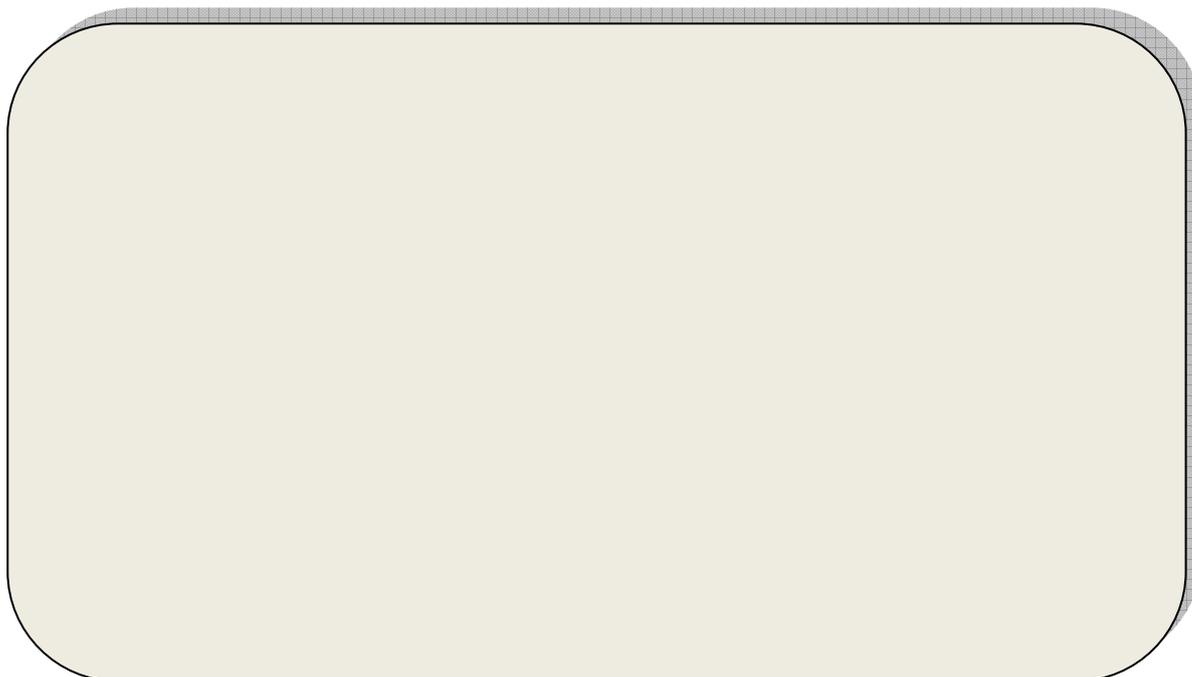
6	
7	
8	
9	
10	

E. Descubre de qué se trata.

Pista 1	<ul style="list-style-type: none">• Aprovecha con cualquier aparejo la fuerza del viento.
Pista 2	<ul style="list-style-type: none">• Puede llevar velas cuadras cuyas vergas se cruzan sobre los palos.
Pista 3	<ul style="list-style-type: none">• Puede ser construido y armado para usos militares.
Pista 4	<ul style="list-style-type: none">• Se utiliza también en la conducción de hombres o efectos de guerra.
Pista 5	<ul style="list-style-type: none">• El que está en el puerto esperando cargamento
¿Qué es?	

F. Busca la respuesta teniendo en cuenta el siguiente plano.

- Cuáles serían las indicaciones para ir desde Las Tablas hasta Cuatro Caminos.



Así sería la línea 11 según el proyecto de ampliación

simbología

- Estación con horario restringido
- Transferido corto entre líneas de Metro
- Transferido largo entre líneas de Metro
- Cambio de tren
- Estación Cercanías-Renfe
- Estación de ferrocarril de largo recorrido
- Terminal de autobús interurbano
- Aeropuerto Madrid-Barajas
- Aparcamiento de disuasión gratuito
- Aparcamiento de disuasión de pago
- Centro atención al Cliente
- Estación con acceso para personas con movilidad reducida / ascensor

línea B1 B2 B3

Cambio territorial



línea B2

MetroSur

línea B1



línea B2



Consorcio de Madrid



TFM

línea B1

línea B2

línea B3

línea B1

líneas de Metro

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| Pinar de Chamartín / Valedarros | Herrera Oña / Arganda del Rey |
| La Elipa / Cuatro Caminos | Hospital del Norte / Puerta del Sur |
| Villaverde Alto / Mondolce | Avda. Ilustración / La Fortuna |
| Argüelles / Pinar de Chamartín | MetroSur |
| Alameda de Osuna / Casa de Campo | Ópera / Príncipe Pío |
| Circular | Pinar de Chamartín / Las Tablas |
| Hospital del Henares / Pitis | Colonia Jardín / Estación de Aravaca |
| Nuevos Ministerios / Aeropuerto T4 | Colonia Jardín / Puerta de Rodadilla |

Lamina 20
LUMBÁRICO, EL PLANETA CÚBICO.
Cristina Alemparte

Nombre Monitor..... Curso/letra.....

Alumno encomendado Curso/letra.....

El proyecto

Pirela, Mela y Ustrum, del Grupo de Ni, jugaban en la playa. Los días pasaban rápidos en el Valle Azul. Mientras permanecían allí no tenían clases, y podían dedicarse a bañarse y tomar el sol.

Lástima que sólo quedaran tres días para la llegada del Viento del Este...

-Pronto nos iremos del Valle –declaró Mela-. Cuando lo pienso me pongo de mal humor.

-Pues no lo pienses –dijo su hermana Pirela con aire distraído.

Ustrum la miró. Su amiga llevaba unos días muy rara. Una noche había comentado con su madre el cambio que notaba en la muchacha.

Su madre sonrió:

-Será la edad –dijo -. Tu amiga ya tiene catorce años y sus gustos son diferentes de los tuyos, hijo.

“Debe de ser eso –pensó el niño-. ¡Vaya lata! Mela es una pequeña. Aparte de los poetas del año catapún, no le interesa nada.”

Mela acababa de cumplir diez años. Agachaba cerca de la orilla, con los pies dentro del agua, pensaba algo parecido, aunque ella lo expresaría de otra forma. Menos moderada, diría: “Pirela se está volviendo una tonta, sí y una presumida”.

-¿Sabéis lo que se me ha ocurrido? –dijo la mayor, levantándose -. Tengo un plan estupendo para librarnos de ir al Valle Amarillo. Para empezar, nos quedaríamos aquí unos cuantos días más.

Ustrum la miró sorprendido.

-¿Lo dices en serio?

-¡Claro!

-Pues no cuentes conmigo. Lo de perder clases está muy bien, pero luego tendríamos que recuperarlas. Además,

los del grupo de Ba nos encontrarían y nos harían estudiar.

-Y estaríamos sin papá y sin mamá –intervino Mela, la mimada de su casa.

Pirela se echó a reír.

-No me habéis entendido. No quiero que nos quedemos en el Valle Azul: vamos a atravesar las Grandes Montañas.

Al oírla, Ustrum se llevó las manos a la cabeza.

-¿Atravesar la Arista? Sí, claro. ¡Facilísimo! –se burló-. Y saldríamos en la historia del futuro...

-¡Podemos hacerlo! –insistió Pirela-. Antes de la Gran Vergüenza los hombres iban y venían por los desfiladeros. ¿No lo has leído? Pues has de saber que entre las montañas se extiende un país misterioso, lleno de árboles, ide árboles!, Uf! Y flores y animales de muchas clases.

El niño suspiró.

-Me gustaría creerlo, pero sé que sólo son leyendas.

Había estudiado esa parte de la historia durante el curso y la recordaba perfectamente. Siete siglos antes, los lumbanicenses habían alcanzado un alto grado de civilización. El progreso del planeta se aceleró con el descubrimiento de la roacita, mineral que quemaban para obtener energía. Los hornos de roacita se multiplicaron por los Valles. Algunos sabios advirtieron que el abuso del nuevo combustible podría resultar peligroso, pero nadie les hizo caso.

Desgraciadamente, empezó a surgir en los lumbanicenses un deseo insensato de adquirir cosas. Todos querían poseer objetos inútiles, y para conseguirlos consumían más y más roacita, que era tan barata como abundante.

Entretanto, los gases desprendidos de la combustión iban amontonándose en la atmósfera. A los cinco años, una enorme nube de ceniza comenzó a descender hacia la tierra. Cundió el pánico: los lumbanicenses de los cuatro Valles huyeron a las Aristas, pero muchos no lograron llegar a tiempo.

Los supervivientes pasaron varios meses en las zonas del interior. Gracias a la protección de las montañas, la Nube Negra no los había alcanzado. En este tema las crónicas eran muy confusas. El libro más serio, las famosas "Crónicas del Exodo" de Porión, relata los hechos más importantes de aquel período. No obstante, faltan en él datos fundamentales. Los capítulos dedicados a la Arista donde Porión se refugió –el Valle Encantado– habían sido arrancados. Faltaba también el plano de las entradas. El último capítulo cuenta el regreso a los lugares arrasados por la Nube. Al leerlo, Pirela había comprendido el dolor de sus antepasados cuando encontraron su hermoso mundo sepultado bajo una espesa capa de polvo negro.

¡Cuántos años, cuánto esfuerzo costó la reconstrucción! Pero, al menos, sirvió de lección a los supervivientes. Poco a poco, dirigidos por una Junta de Responsables, fueron levantando edificios, limpiando las tierras, plantando nuevos huertos. Los sabios descubrieron una fuente de energía basada en las algas marinas: el treptano, un gas no contaminante. Sin embargo, las cosas no volvieron a ser como antes. Los accesos a las Aristas se cerraron y los Valles quedaron aislados para siempre.

Nadie supo cómo habían podido obstruirse las entradas, aunque hubo teorías para todos los gustos. Se habló de terremotos, inundaciones y otros desastres. Pero según la fantasía popular, la causa era muy distinta: en los pasadizos vivía una raza gigante que temía la luz del sol. Esta leyenda, por absurda que parezca, estaba muy extendida entre los habitantes de los Valles.

Pasó el tiempo, y los lumbanicenses olvidaron. Hacia el año 2500, cuatro siglos después del desastre, la Junta de Responsables decretó la separación. En la actualidad los sabios investigaban sobre la aplicación del treptano a la navegación aérea. Pero, entretanto, las Comunidades seguían separadas.

Estos hechos eran bien conocidos por Pirela y Ustrum. A la muchacha le interesaba, sobre todo, la civilización que pudiera perdurar en las Aristas. Ustrum añoraba aquellas especies extinguidas que aparecían en los libros de Ciencias Naturales. La

mayoría de los árboles habían desaparecido después de la Nube Negra, y también muchos animales.

-Si lograron entrar en la Arista, es posible que encontremos encinas y sauces. ¡Y hasta caballos! –dijo el niño-. Bueno, Pirela. Voy contigo.

Mela suspiró. Le atemorizaba la idea de emprender un viaje tan peligroso. Su hermana y Ustrum debían haberse vuelto locos. ¿Cómo se les había ocurrido algo tan estúpido?

“¡Ay, mamá! –pensó-. No sé qué me pasa, pero al final siempre hago lo que ellos quieren.” ¡Pobre Mela!

Se consoló recordando el poema “El llanto de la niña perdida”. A Mela le gustaba ponerse en lugar de ciertos personajes literarios; cuanto más lacrimógenos, mejor. Ahora, cuando su vida tomaba un camino dramático, le sería fácil identificarse con sus heroínas favoritas.

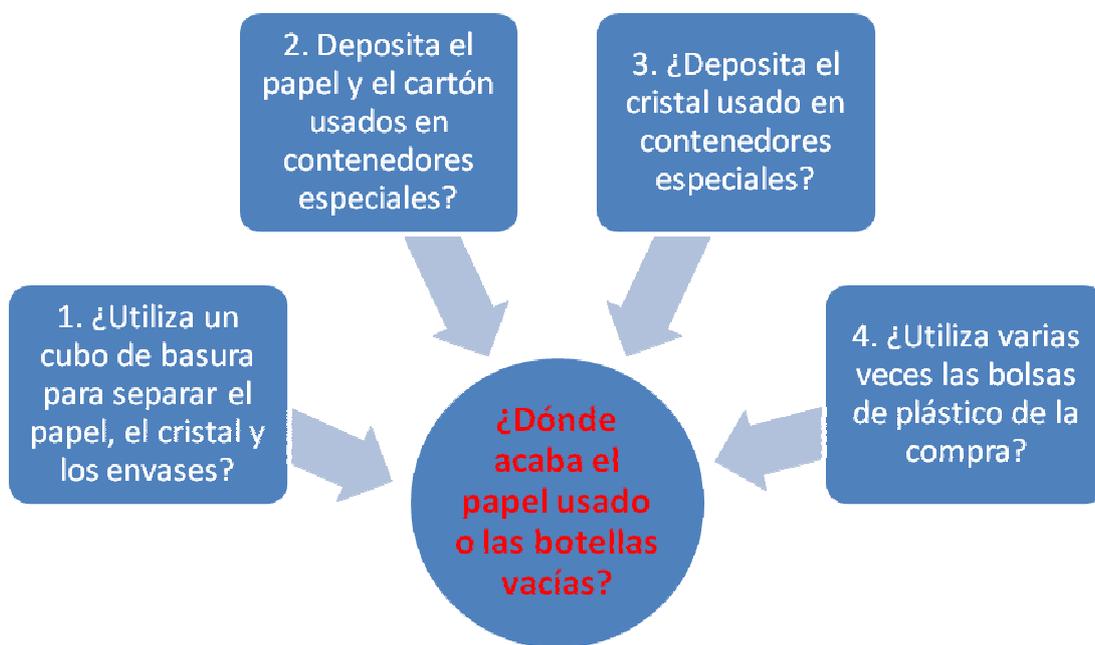
“Después de todo –se dijo-, creo que me lo pasará bien.”



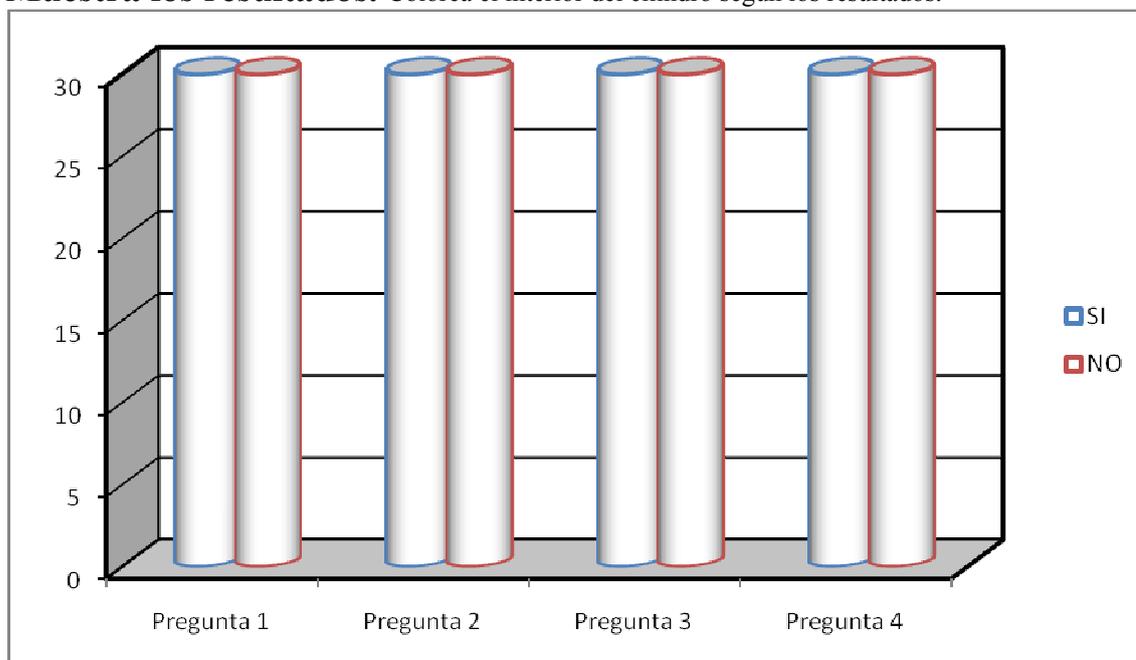
A. Lectura en voz alta.

B. Cuenta a tu monitor lo leído.

C. ¿Has pensado alguna vez dónde acaban el papel usado o todas las botellas vacías? Elabora una encuesta a 30 compañeros y analiza los datos. (Las respuestas serán *Sí* o *No*).



Muestra los resultados. Colorea el interior del cilindro según los resultados.



Hoja de registro. (Anota las respuestas de tus compañeros).

<i>Encuesta</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
Pregunta 1		
Pregunta 2		
Pregunta 3		
Pregunta 4		

D. Tacha lo que no corresponda.

