

Una experiencia de lectura y escritura creativas a través de la fábula

Stella Serrano, Rubiela Aguirre
y Maén Puerta.*

Profesoras del Postgrado de Lectura y Escritura.
Facultad de Humanidades y Educación.
Universidad de Los Andes
*E-mail: stelaser25@hotmail.com

Recibido: 06-05-2007 Revisado: 26-06-2007

Resumen

Investigaciones relacionadas con la comprensión y composición textual demuestran que a partir de los 8 años los niños están más preocupados por la decodificación que por la construcción de significados, a los 10 años, los niños debieran de poseer estrategias que permitan la transformación de la micro a la macroestructura textual (Flavell, 1976). En este contexto, el trabajo trata de explorar las representaciones que alumnos 8 a 10 años de edad se forman de la fábula, como un texto de estructura narrativa, mediante la participación en experiencias de lectura y escritura creativas de fábulas, de interpretar su significado, analizar sus características textuales y de reescribirlas.

Palabras clave: lectura y escritura creativa, representaciones cognitivas, fábula.

Abstrac

Researches related to the textual comprehension and composition show that children since eight (8) years old are more concern about the meaning construction. At ten (10) years, children should have strategies that allow them transform the textual microstructure to the macrostructure (Flavell, 1976) In this context, the work attempts to explore the representation that students between eight and ten years get of the fable as a narrative structure text, by using the participation in experiences of creative reading and writing fables, also the interpretation of meaning, to analyze its textual characteristics and rewriting them.

Key words: creative reading and writing, cognitive representation, fable.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende examinar las representaciones que los alumnos realizan sobre un tipo de texto específico: la fábula, mediante la participación en experiencias de lectura y escritura creativas. El mismo se llevó a cabo con un grupo de niños de 8 a 10 años de edad.

Tradicionalmente, el aprendizaje a partir de textos narrativos ha sido estudiado a dos niveles de procesamiento, uno micro y otro macroestructural, sin embargo cuando los textos trabajados han sido narrativos, ha tenido preponderancia sobre los otros niveles, el nivel superestructural.

Según Vieiro (1999) sea cual sea el dominio estudiado, el desarrollo cognitivo de los niños entre los 5 y 10 años de edad está marcado por un sofisticado, progresivo y acelerado uso de estrategias cognitivas. En lo referente a la comprensión de textos, los estudios muestran que, aproximadamente a partir de los 8 años, los niños están más preocupados por la tarea de decodificación que por la extracción de significados y por retener información para transmitirla, a los 10 años, los niños ya debieran de poseer ciertas estrategias que les permitan la transformación de la micro a la macroestructura textual (Flavell, 1976, en Vieiro, 1999).

La literatura sobre estudios relacionados con la comprensión y aprendizaje a partir de textos nos muestra que una de las preocupaciones fundamentales en su investigación es analizar los componentes implicados en el procesamiento de la información. Son numerosos los investigadores que han demostrado que incluso los niños menores de 10 años muestran una cierta sensibilidad a la estructura textual, adaptando su lectura y posterior recuperación de la información a los niveles de procesamiento micro y macroestructural (Brown y Day 1983; Long y Bourg, 1966 en Vieiro, 1999).

Sin embargo, las actividades de niños de estas edades son incompletas y lineales, procesando elemento a elemento, raramente utilizando procesos constructivos (Kintsch, 1989; Trabasso, 1981 y Colls. 1995). A propósito de estos resultados, nuestro interés se dirige a conocer qué

sucede en la comprensión y composición de fábulas en los niños escolares de 8 a 10 años de edad. Hemos elegido la fábula porque es un texto narrativo que presenta una estructura esquemática, que si bien se ajusta a la superestructura de la narración propuesta por Van Dijk, se caracteriza por algunas variaciones de contenido más o menos constantes. Por ejemplo, en la fábula la estructura o modelo de base asume características semánticas propias y, es en ello, precisamente, donde radican las restricciones que implica este tipo particular de *discurso narrativo*.

En la fábula sucede una historia, de allí se desencadena una trama que da lugar a una serie de episodios, sucesos con complicaciones dados por enfrentamientos o confrontación de conductas y por la resolución, que culmina con el triunfo o fracaso de conductas humanas. De todo este proceso se deriva un elemento especial en la fábula que es *la moraleja* y que se refiere a juicios valorativos, producto de una evaluación de las conductas y roles de los protagonistas.

De acuerdo con lo planteado por Riccomi y Tulliani (1997), en la fábula observamos que los personajes asumen roles particulares (protagonista y antagonista), no por su desempeño protagónico, sino porque uno asume una conducta o actitud que lo hará triunfar, mientras el otro, una conducta que lo hará fracasar en su intento.

La complicación en la fábula está representada, en la mayoría de los casos, mediante una situación que llevará al enfrentamiento o confrontación de ambas conductas, como un juego de fuerzas no siempre físicas sino de actitudes o de comportamientos. El resultado de esta confrontación consistirá en el triunfo de aquella condición o actitud que el autor desea poner en evidencia e implicará necesariamente el fracaso de la otra.

De esta manera, la construcción de la coherencia del texto en este tipo de narración, surge justamente, de las coincidencias semánticas entre estas instancias narrativas: *las conductas que asumen los personajes, el enfrentamiento entre las conductas y la moraleja*.

En síntesis, la confrontación de dos actitudes opuestas, y el resultado de dicho enfrentamiento deben ser coincidentes con la moraleja o enseñanza que el autor desea transmitir y que justifica que la historia “merezca ser contada” (Riccomi y Tulliani).

En este contexto, nuestro trabajo trata de explorar las representaciones que los alumnos se forman de la fábula como un texto de estructura narrativa, una vez realizada la lectura de varias fábulas, es decir, de interpretar su significado, realizar un análisis de sus características textuales y de reescribirlas.

CONEXIONES ENTRE LECTURA Y ESCRITURA

En la experiencia realizada partimos de un presupuesto que consideramos útil para guiar el trabajo con los niños: existen conexiones importantes entre la lectura y la escritura, de modo que cada una nutre a la otra en recíprocas relaciones. Esto significa que la lectura recibe influencia de la actividad de escribir en la medida en que la escritura desarrolla el pensamiento, activa operaciones cognitivolingüísticas en el lector, así como también enriquece las habilidades comunicativas, determinantes en la comprensión. Pero se reconoce que es aún más intensa la influencia de la lectura sobre la tarea de escribir, por cuanto ésta aporta a la escritura información sobre el tema, el tipo de texto, los aspectos lingüísticos y los géneros. De hecho, existen prácticas didácticas que privilegian secuencias partiendo de la lectura de textos, para generar escritos. Esta práctica puede enfatizar *el tema*, cuando por ejemplo, una lectura sobre la amistad actúa como disparador motivacional para la producción escrita de otro texto sobre el mismo tema. Puede también darse en función del *género*, cuando por ejemplo, la lectura de un texto descriptivo o de uno expositivo se proyecta en la producción de otro texto del mismo tipo. En otros casos, la influencia de la lectura sobre la escritura puede establecerse a partir de la transformación de la estructura organizativa de un tipo de texto a otro, como sucede cuando una noticia puede desencadenar la composición de un cuento.

El estado actual de las investigaciones sobre los procesos de leer y escribir ha permitido poner a disposición una serie de conocimientos relevantes sobre los textos con el propósito de lograr una sistematización de las operaciones y procedimientos que garantizan un desempeño eficaz y estratégico en la lectura y en la escritura.

Básicamente, los conocimientos sobre los textos, su organización y estructura para realizar las tareas de lectura y escritura son los mismos: conocimientos relativos a la situación comunicativa, a la organización del texto y a sus componentes y a las estrategias discursivas. Sin embargo, los procedimientos que suponen ambas tareas son diferentes.

Van Dijk y Kintsch (1983) se refieren a ellos como procesos diferentes. Afirman que durante la lectura, el sujeto debe construir en su mente el esquema conceptual del texto en el nivel formal y semántico y que se va estructurando a lo largo del proceso de leer. En cambio, durante la producción escrita, el escritor abordará inicialmente un plan pragmático que define la finalidad del texto, el tema a tratar, así como el género y su estructura típica (relato, argumentación, explicación), descrita en términos de superestructura. A su vez esta estrategia es elaborada en paralelo con el plan semántico para decidir cómo abordar el tema y los subtemas a desarrollar (macroestructura). Para ello el escritor necesita realizar una serie de operaciones que estarán en relación directa con el propósito general y los subobjetivos que van surgiendo durante el desarrollo del texto. Operaciones tales como explicar, argumentar, ejemplificar, comparar, ampliar información, las cuales van configurando el texto paso a paso (microestructura) para elaborar y expresar esa información en unidades lingüísticas, haciendo uso de estrategias sintácticas, referenciales y lexicales a nivel microproposicional.

La descripción realizada, aunque de modo general, sobre las operaciones necesarias para leer y escribir muestran que tanto la lectura como la producción de textos consisten en una secuencia de elecciones estratégicas desarrolladas a niveles sucesivos.

Estudios realizados sobre las relaciones entre leer y escribir muestran que las representaciones que intervienen durante la actividad de leer y escribir son suscitadas por el propio texto. También muestran que cuando los estudiantes son capaces de identificar la superestructura de un texto como producto de varias lecturas de textos del mismo género, están en condiciones de descubrir modos de organizar las informaciones según esas estructuras y las utilizan cuando necesitan escribir un texto del mismo tipo. Los estudiantes que han adquirido este tipo de conocimiento requieren de menor tiempo para la planificación de sus escritos y lo hacen eficientemente (Aplebee, 1978; Stein y Glenn, 1979).

Por otra parte, Smith (1983) señala que para la escritura es importante “leer como un escritor” para descubrir las pistas

que le proporciona el texto y que le permitirán actuar como un escritor. De ahí la necesidad de que la enseñanza de la lengua escrita se realice mediante las actividades relacionadas con ambos procesos, leer, comprender el sentido del texto en interacción con la producción de nuevos escritos.

Por las razones señaladas, en esta experiencia iniciamos con actividades que denominamos lectura creativa de fábulas con el propósito de familiarizar a los niños con este tipo de texto, sus características micro y macroestructurales así como también para favorecer la posibilidad de comunicar y elaborar sus propios textos de forma personal.

Leer a los niños tiene un gran valor para el desarrollo del lenguaje. Leerles una buena historia, una biografía u otros materiales interesantes ayuda a evocar ideas y preguntas diversas que pueden llevar al lector mucho más lejos de lo que se ha leído.

La clave para formar el hábito de leer creativamente puede estar, primero, en la búsqueda de materiales con personajes y situaciones interesantes, vívidas descripciones, palabras seleccionadas cuidadosamente y frases bien elaboradas, así como otras acciones que permitan a los estudiantes identificarse con el texto, visualizar y pensar las ideas tratando de seguir al autor. Segundo, otra clave, podría estar en planificar actividades de lectura que brinden a los estudiantes experiencias auténticas, que eviten encauzar completamente su pensamiento y que por el contrario permitan explorar diversas situaciones, relaciones y acontecimientos y dar paso así a sus sentimientos personales.

La lectura de textos interesantes y divertidos para los alumnos, especialmente los literarios (fábulas, cuentos, poesías) no sólo ayuda a que ellos desarrollen habilidades de lenguaje, sino también, los compromete en el uso del pensamiento creativo mientras leen, al imaginarse personajes y ambientes de una manera diferente a la que ha sido interpretada, esto es, lograr llegar más allá de las fronteras establecidas por otros. Cuando al estudiante se le brinda la oportunidad de pensar y expresar sus sentimientos a partir de la lectura, comprende no sólo lo que

dice el texto, sino también los significados implicados en el mismo, a medida que lee, aprende, aplica, analiza, sintetiza y evalúa; puede sentirse satisfecho, frustrado, contento o asombrado...

Trabajar con textos literarios, permitiendo a los niños escribirlos o verbalizarlos, hace que ellos adquieran un discernimiento social al observar el modo en que reaccionan a sus cuentos quienes los escuchan (Hurlock, 1982, p. 362). Relatar textos narrativos ofrece a los niños la ventaja de tener pocas probabilidades de enfrentarse al ridículo o a las críticas sociales. Según Hendrick (1990) los relatos son descripciones y reflexiones personales de los sentimientos y percepciones de los niños, que se pueden considerar autoexpresivos y, por lo tanto, creativos. Pedir a los niños que escriban sus propias fábulas no sólo les ayuda a realizar buenas adaptaciones sociales, sino también personales.

Aprenden a hablarles a otros y a adquirir capacidades de conversación que son esenciales para la aceptación social y el desarrollo comunicativo del lenguaje.

De ahí el propósito de este trabajo, leer textos narrativos, especialmente fábulas, construir su significado y realizar un análisis de sus características, a fin de que los estudiantes puedan identificar las claves necesarias para la construcción de una representación clara de este tipo de texto. De igual modo, se pretende propiciar actividades de composición creativa de fábulas, de manera que esa representación elaborada pueda ser explicitada en textos que muestren su libre expresión a fin de favorecer experiencias que permitan a los estudiantes operar autónoma y eficazmente al escribir.



MÉTODO

Sujetos

El estudio se realizó con un grupo de 20 niños de 8 a 10 años de edad, cursantes del 4º grado de Educación Básica, pertenecientes a una escuela pública rural del estado Mérida.

Materiales

Se utilizaron diferentes materiales de lectura, según los requerimientos de cada fase del estudio.

Para la fase de sensibilización se usaron, en primer lugar, distintos textos literarios como cuentos, rimas, poesías y fábulas.

Para la fase de implementación de la experiencia se trabajó exclusivamente con fábulas: a) de Esopo: La liebre y el león, La zorra y las uvas, El gato y el ratón, El labrador y el tesoro escondido, Los tres amigos; b) de Lafontaine: La liebre y la tortuga, La gallina de los huevos de oro, El ratón y el elefante; c) de Iriarte: El burro flautista, La hormiga y la pulga, El buey y la cigarra. Los textos fueron seleccionados según los siguientes criterios:

- a) Que la docente ofrezca títulos variados y de diferentes autores
- b) Seleccionados por los alumnos, según sus intereses
- c) Atractivos y que presenten ilustraciones

Para la fase de composición creativa se tomaron en consideración la mayor parte de las fábulas leídas, de las cuales los alumnos eligieron las que llamaban su atención para reescribirlas.



Diseño

Dado que la construcción de una experiencia de trabajo en el aula se genera, según Castedo (1995), a partir de la consideración del sujeto de aprendizaje y del objeto de conocimiento, organizamos la tarea a partir de ambos constituyentes de la situación de aprendizaje. Fue necesario entonces:

- 1) Examinar las características que conforman el tipo de texto específico con el cual íbamos a trabajar: la fábula, para identificar y seleccionar aquellas propiedades que permitieran la construcción de representaciones por parte de los alumnos.
- 2) Diseñar acciones didácticas que favorecieran la lectura y composición de este tipo de texto como una manera de estimular el desarrollo del lenguaje creativo en el aula.
- 3) Analizar los resultados de dichas acciones didácticas para determinar las conceptualizaciones de los alumnos, respecto a la comprensión y composición de la fábula.

De acuerdo con estos planteamientos diseñamos la experiencia a partir de la organización de tres fases constituidas por diferentes actividades, tal como se muestra a continuación:

Fases	Actividades	Nº de sesiones
1) Sensibilización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversación con los niños sobre el motivo de nuestra presencia en el aula. 2. Lecturas de diferentes textos literarios. 3. Presentación de algunas fábulas y lectura de aquellas seleccionadas por los estudiantes, a fin de despertar interés en los niños hacia la lectura de este tipo de texto. 	3
2) Desarrollo de las experiencias de lectura y escritura	<p>Con el fin de lograr que los alumnos construyan las representaciones necesarias para interpretar y componer fábulas, realizamos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Lectura y comentario en grupo de diferentes fábulas, tomando en consideración: imágenes, sentimientos, evocaciones, relación con experiencias previas de los niños; 2) Análisis de cada fábula, atendiendo al significado del mensaje, a sus enseñanzas. 3) Reescritura de algunas fábulas leídas. Trabajo con la macroestructura de la fábula, interpretación del mensaje o moraleja. 	7
3) Composición creativa	<ol style="list-style-type: none"> 1) Composición de fábulas por parte de los niños. Trabajo con la estructura esquemática de la fábula. 	4
	Total	14

Procedimiento

En virtud de que la fábula presenta una estructura esquemática que, si bien se ajusta al plan general o superestructura de la narración propuesta por Van Dijk, este texto difiere del narrativo debido a algunas variaciones de contenido más o menos constantes. En las fábulas, por ejemplo, la estructura asume características semánticas propias, y es en ello donde radican las convenciones propias de este tipo de texto. Con el propósito de lograr que los alumnos se familiarizaran con estas características específicas de la fábula leímos varias de ellas tales como fábulas de Esopo, Iriarte, Fedro, Lope de Vega, entre otros autores, para lograr la construcción de representaciones sobre este texto específico. A tal efecto, se trabajó un modelo de esquema de la fábula que representa su estructura, propuesto por Stein y Glenn (1979), que comprende los siguientes componentes:

1. *Introducción*: contiene la presentación del protagonista e información del contexto social, físico y temporal de la historia.
2. *Acontecimiento inicial*: plantea una acción o acontecimiento interno que sirve para iniciar la historia.
3. *Actuación de los personajes*: consiste en una serie de acciones que se realizan para obtener el objetivo y expresión de los sentimientos de los protagonistas que inciden sobre el resultado de sus acciones.
4. *Consecuencia*: un acontecimiento que marca la consecución o no del propósito.
5. *Moraleja*: plantea la enseñanza que se desprende de las acciones y acontecimientos.

Para favorecer las representaciones de la estructura de la fábula, además de la lectura, se propiciaron situaciones didácticas orientadas a analizar con los niños la estructura, las cualidades y acciones de los personajes y las enseñanzas que se podían derivar de tales acciones siguiendo el esquema indicado. La tarea

de lectura se organizó de manera que permitiera favorecer la construcción del sentido. Se partió de la identificación del orden en que se presenta la información, a fin de construir esquemas conceptuales de contenido, integrar la información aportada por el texto con los esquemas de conocimiento previos del alumno, para ayudarlo a hacer predicciones y formular preguntas.

Para llevar a cabo el desarrollo de esta tarea se partió de la narración por el facilitador del material leído, así como la puesta en práctica, de una serie de criterios que se debían tener en cuenta para favorecer la participación de los alumnos, los cuales señalamos a continuación:

- a) Estimular la lectura de fábulas.
- b) Favorecer la comunicación de los niños a través de la conversación sobre el material leído.
- c) Propiciar la repregunta frente a la discusión y estar atento a las interrogantes formuladas por los alumnos para mantener su atención.
- d) Asumir una intervención sensible a la participación espontánea y creativa de los alumnos.
- e) Explicar las palabras desconocidas utilizadas en la fábula.

Después de transcurridas varias sesiones de lectura, y de realizar paráfrasis de los textos, los alumnos empezaron a elaborar sus producciones escritas basados en los materiales leídos, con la consigna de elaborar una versión personal de la fábula trabajada. Muchas fueron las versiones obtenidas, seleccionamos al azar algunas de ellas para el análisis con el objeto de determinar si respondían al esquema mencionado con anterioridad.

Toda esta actividad se llevó a cabo dentro de un clima satisfactorio que permitió orientar los diálogos entre los niños y las facilitadoras y que estimuló el trabajo compartido para favorecer el desarrollo de experiencias en torno al lenguaje.

Discusión y análisis de resultados

En el análisis de algunas producciones de los niños, las cuales anexamos al final del trabajo, vamos a entender la interpretación como la posibilidad del lector de construir significado al leer, evidenciado mediante la discusión de las ideas y la atribución de sentido al relacionarlo con sus experiencias. Esta perspectiva nos permite poner dos planos del lenguaje en correlación: el de la expresión y el del contenido.

La lectura y análisis de las producciones de los alumnos nos acercan al proceso realizado por ellos para construir su propia versión de las fábulas, demostrando la significación que le atribuyeron a estas lecturas en sus encuentros personales o colectivos con el texto escrito. La manera de interpretar y construir cada fábula demuestra la mediación que se ha tenido con el discurso, prevaleciendo en ella el sentido y la significación como estrategia interpretativa. En cada producción de los niños se observa el establecimiento de relaciones entre los elementos del texto y sus conocimientos previos, lo que pone en evidencia sus interpretaciones particulares, según su proceso de comprensión.

El hecho de que en las situaciones didácticas la facilitadora leyera para los niños las fábulas, respetando los recursos de la prosodia para la entonación, con el propósito de dar vida a la historia, según las características de los personajes, contribuyó a que los niños se convirtieran en oyentes atentos a los sucesos y acontecimientos narrados en lengua escrita. Exponer a los niños a escuchar la palabra escrita les ayudó a alcanzar un mayor conocimiento sobre el lenguaje tal como se escribe y sobre las características específicas de ese tipo de texto. Estos hallazgos, reafirman lo planteado por Wells (1985) citado por Garton y Pratt (1991) quien sostiene que “Escuchar historias favorece la toma de conciencia acerca de las propiedades del lenguaje independientes del contexto. Dicha toma de conciencia ayuda considerablemente a aprender a leer y a escribir” (p. 72).

Las producciones escritas de los niños versaron sobre la fábula escogida “La Zorra y las uvas”, de Lafontaine, en ella pudimos apreciar, en primer lugar, la comprensión de las lecturas efectuadas que sirvieron de base para construir las representaciones de la estructura de la fábula y, en segundo lugar, la composición de la historia siguiendo algunos de los elementos del esquema mencionado. La elaboración de paráfrasis ayudó a los alumnos a aproximarse a la historia original, al escribir, en algunos casos, textos creativos y cónsonos con el material trabajado en el aula.

En cada reconstrucción de las fabulas leídas, se deja ver un proceso de composición en ciernes, observado en escritores en una etapa temprana, es decir, el niño produce apegado a las ideas del texto original, transcribiendo partes del texto; esto quizás podría estar

influido por la práctica escolar muy frecuente de trabajar en el aula casi siempre copiando, lo que impide la posibilidad de crear. Rodari (1997), al respecto, señala que “de hecho en la escuela, lo que a menudo hace aburrido y poco motivador cualquier tema propuesto es su traducción en deberes y pruebas, ya que los alumnos viven estos momentos como un ejercicio repetitivo y sin destinatario” (p. 65). Por lo tanto, su competencia como escritores autónomos muestra limitaciones y esto conduce a que sus producciones no sean tan ricas en explicitaciones y en descripciones.

Por otra parte, aunque de los textos producidos por los niños se desprende que ellos fueron capaces de construir una representación del texto leído, sin embargo la estructura específica de la fábula tomando en cuenta todos sus elementos constitutivos, aún no ha sido suficientemente elaborada. Por ejemplo, los escritos de los niños revelan una falta de construcción del texto atendiendo a la estructura de la fábula. Esto indica dificultades para representarla, observándose, por el contrario, una marcada tendencia hacia la narración de historias con animales, sin que al final se elabore la moraleja que constituye una característica fundamental de este tipo de texto.

Por ejemplo, en la producción de Yohana, (9 años), se puede observar lo antes expresado:

La zorra y las uvas

Habia una vez una zorra que tenía mucha hambre. En eso descubrió tentadores racimos de uva que colgaban de una parra la cual estaba muy alta.

Al mirar los racimos maduros, quiso cogerlos. Miró y volvió a mirar. La boca se le hacía agua. Saltó varias veces y como no llegaba, quiso trepar.

Todo era inútil. Las uvas estaban muy altas. Viendo que no podía hacer nada.

Se fue toda triste diciendo:

- ¡Bueno!, todavía las uvas están verdes.

No las quiero comer.

Así mismo, el texto de Raimari, (10 años), aunque a nuestro modo de ver es más creativo porque expresa ideas propias, manteniendo la coherencia del texto, se observa predominio de la estructura narrativa y tampoco incorpora la moraleja:

Esto era un día que la Zorra estaba hambrienta, que no conseguía comida. Entonces la zorra consiguió unas uvas. Dijo se ven deliciosas esas uvas.

Y la zorra dijo tengo hambre, yo me voy a comer estas uvas.

La Zorra se las comió y dijo estoy llena, si está deliciosa y la zorra dijo donde abran tantas uvas como estas que están deliciosas.

FIN

Una producción que incorpora elementos nuevos y creativos, es la elaborada por Luis José, (9 años), quien compuso lo siguiente sobre la fábula “La zorra y las uvas”:

Una zorra muy hambrienta que andaba en busca de comida pasó cerca de una parra con racimos muy apetitosos. De repente la zorra miró los racimos de uvas que colgaban y pensó: Estas uvas tan maduras me servirán para comer, mientras se le hacía la boca agua. Como las uvas estaban muy altas salto varias veces para alcanzarlas, y todo fue inútil.

Después de muchos intentos, fue en busca de ayuda y por el camino solamente se encontró una rana. Pensando que la rana podía saltar, la saludó con mucho cariño y trató de convencerla para que la ayudara a agarrar el racimo de uvas, pero la rana como tuvo miedo de que la zorra se la fuera a comer, salto rápidamente a la charca y por eso no la ayudó. La ranita quedó pensativa y triste por no poder ayudar.

La zorra muy triste, desilusionada y muriéndose de hambre dijo: Bueno, que más da, las uvas están muy verdes, así no me gustan, no me las quiero comer. Voy a seguir mi camino.

La utilización de estrategias como la lectura de textos sobre un mismo género, la identificación de la estructura textual y la reescritura de fábulas, permitió que los alumnos lograsen control de la actividad de comprensión y que descubrieran ciertas claves necesarias para producir una fábula. Así mismo, con relación al lenguaje, podemos señalar que estas actividades favorecieron en algunos niños la posibilidad de apropiarse de expresiones propias del lenguaje escrito. Por ejemplo: “tentadores racimos de uvas que colgaban de una parra”; “al mirar los racimos de uvas quiso trepar”; “pero todo era inútil”.



CONCLUSIONES

Fundamentadas en los resultados obtenidos en esta experiencia, pensamos que ofreciendo a los docentes y niños estas propuestas de lectura recreativa, en el género narrativo, usando fabulas, podrían enriquecer el universo conceptual de los niños en el ámbito del lenguaje en general y de la lengua escrita en particular. Tal como se afirma hoy, un ambiente donde la palabra se enfoque desde su dimensión social, aunado a actividades que propicien los primeros pasos de la alfabetización, se constituye en una plataforma o requisito previo que podrá ser de un gran beneficio para el niño, para apropiarse, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, del lenguaje y su estructura. La complejidad de las dimensiones del lenguaje nos hace ver el proceso de adquisición del lenguaje maravillados por los alcances que puede generar en el desarrollo evolutivo del niño.

Conviene resaltar el papel del docente en el desarrollo de las actividades, ya que su sensibilidad para la selección y uso de los textos recomendados a los niños, contribuyó a la creación de un clima agradable de trabajo, convirtiendo el lenguaje y la lectura en los protagonistas fundamentales de las interacciones entre los niños y los materiales. Esta estrategia de trabajo se convirtió en un mecanismo favorecedor de contextos comunicativos en el aula, en los que el niño utilizó el lenguaje para leer y producir textos que reflejaban niveles de comprensión de los materiales.

Finalmente, queremos señalar que nuestra tarea consistió-, precisamente en levantar un puente entre lo que se lee y se escribe en la escuela y en la vida, en proporcionar a los alumnos el acompañamiento necesario para que ellos pudieran desarrollar su lenguaje a partir de experiencias de lectura, escritura e intercambio oral. Creemos que sólo de esta manera se puede construir un contexto de enseñanza lleno de sentido para el alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- Aplebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16, 3, 5-24
- Colls, C. (1995). Constructivismo y educación escolar. *Anuario de Psicología* (69), 153-178.
- Garton y Pratt (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura económica.
- Lacau, H. (1966). *Didáctica de la lectura creativa*. Buenos Aires: Kapelusz
- Hendíreck, J. (1990). *Educación infantil 2 Lenguaje, creatividad y situaciones especiales*. Barcelona: Ceac.
- Hurlock, E. (1982). *Desarrollo del niño*. México: Mc Graw Hill
- Kintsch, W. (1989). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palacio, J. (comp) *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial (en prensa)
- Riccomi y Tulliani, (1997). Aprender a escribir fábulas en la escuela. *Lectura y Vida*, 18, 2, 5-14.
- Rodari, G. (1997). *Ejercicios de fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Smith, F. (1997) *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Stein, N.L y Glenn, C.G (1979). An analysis of storie comprehension in elementary school children en R.O, Freedle (Ed.), *New Directions in discourse prosessing*, vol 2. Norwood, NJ: Ablex.
- Trabasso, N. (1981). On the making of inferences during reading and their assessment. *Journal of memory and language*, 24, 595-611.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vieiro, I.P. (1999). Un estudio del desarrollo de las habilidades de procesamiento textual en producción oral. *Revista de psicología General y Aplicada*, 52 (4), 445-452.
- Vygotski, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wells, G. (1985). *The meaning Makers*. (Trad. cast. Aprender a leer y a escribir). Barcelona: Laia.