



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**El desarrollo de habilidades lingüísticas
en el marco de la alfabetización digital.
Una investigación con la lectura de
*La Isla del Tesoro***

Raúl Garre Marín

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**El desarrollo de habilidades lingüísticas
en el marco de la alfabetización digital.
Una investigación con la lectura de
*La Isla del Tesoro***

Raúl Garre Marín

Para optar al Grado de Doctor por la Universidad de Murcia

2015

Dirigida por: Dr. Amando López Valero (UM),
Dr. Eduardo Encabo Fernández (UM) y
Dra. Isabel Jerez Martínez (UCLM)

-Me gustaría saber-, se dijo, -qué pasa realmente en un libro cuando está cerrado. Naturalmente, dentro hay solo letras impresas sobre el papel, pero sin embargo... Algo debe de pasar, porque cuando lo abro aparece de pronto una historia entera. Dentro hay personas que no conozco todavía, y todas las aventuras, hazañas y peleas posibles... y a veces se producen tormentas en el mar o se llega a países o ciudades exóticos. Todo eso está en el libro de algún modo. Para vivirlo hay que leerlo, eso está claro. Pero está dentro ya antes. Me gustaría saber de qué modo-.



Ende, M.
La Historia Interminable

Agradecimientos

La realización de este trabajo de investigación educativa no me hubiera sido posible sin la ayuda de un buen número de personas.

Mi gratitud a mis alumnos porque sin ellos no habría tenido lugar esta experiencia; así como al Equipo directivo del CEIP Nuestra Señora de las Lágrimas por permitirme su realización y a mis compañeros y compañeras, Dámaris, por abrirme las puertas de su aula, a Rosario por sus consejos y a Mario por su apoyo logístico. A Pilar Tornero por su ánimo desde la distancia.

Mi gratitud a mis padres y hermanos porque de ellos he aprendido el valor del esfuerzo y la perseverancia para llegar a la meta; a Ana Vanesa por levantarme en los momentos de debilidad, y a los amigos que han estado ahí cuando ha sido necesario.

Mi gratitud especial al Dr. Amando López Valero, al Dr. Eduardo Encabo Fernández y a la Dra. Isabel Jerez Martínez, directores de esta tesis, por las facilidades que me han prestado, por el empeño mostrado y por todo lo que me han hecho aprender.

RESUMEN

Con esta tesis doctoral se pretende incidir en la relación que el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de formatos por los que los jóvenes se sienten atraídos (videojuegos, cine, cómics) tiene con el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumnado, frente al uso de formatos analógicos tradicionales. Se sostiene la idea de que, ante las nuevas formas de lectura y escritura impuestas en la sociedad por el masificado uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, se puede estar produciendo un distanciamiento entre las prácticas letradas académicas y las prácticas letradas demandadas por la sociedad, por lo que es necesario replantear nuevos formatos para el desarrollo de las competencias comunicativas dentro del sistema educativo.

Previa justificación del estudio, donde se establecen los antecedentes, se plantea el problema y se marcan los objetivos, la tesis se ha estructurado en tres bloques. El primero de ellos aborda el marco teórico sobre el que se sustenta la tesis: la lectura en el currículo de Educación Primaria, informes sobre la lectura, la competencia lectora, la alfabetización digital, desarrollo de las habilidades lingüísticas en el currículo oficial, el Marco común europeo de referencia para las lenguas, la Didáctica de la lengua y la literatura, literacidad y multimodalidad textual. En el segundo bloque se plantea el marco empírico de la investigación: diseño, muestra y contexto, variables, recogida de información, temporalización y análisis de resultados del trabajo de campo de la muestra realizado mediante la lectura multimodal de *La Isla del Tesoro* de Robert Louis Stevenson en dos aulas de un centro de Educación Primaria de Murcia. Por último, en el tercer bloque se recogen las conclusiones de la tesis. Se adjuntan las referencias bibliográficas a las que se hace referencia a lo largo del estudio, así como una serie de anexos que complementan el trabajo desarrollado de forma teórica y práctica. La conclusión principal de la tesis conduce a afirmar que la incidencia de la utilización de textos multimodales desempeña un papel relevante en el fomento de la lectura, siendo efectivos para la creación de situaciones comunicativas entre los agentes educativos, desarrollando así las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar y conversar) del alumnado. Se ha podido constatar que, partiendo de una

obra literaria clásica y apoyándose en las tecnologías de la información y la comunicación, se puede montar una historia cuyo hilo principal narrativo genere diferentes hipervínculos entre sus diferentes formatos, que nos conducen a una lectura multimodal de la misma y al establecimiento de comunicaciones entre iguales sumamente motivadoras y enriquecedoras.

Palabras clave: alfabetización digital, convergencia de medios, cultura, literatura, habilidades de comunicación.

ABSTRACT

This thesis is meant to show the influence and relationship that the use of information and communication technology and formats by which young people are attracted (video games, films, comics) has with the development of the students' language skills development, over the use of traditional analogue formats. The idea that, given the new forms of reading and writing imposed by mass society's use of information and communication technologies, may be producing a gap between the academic literacy practices and literacy practices required by society, so it is necessary to reconsider new formats for developing communication skills within the education system.

As demonstrated by the study, where the background is set, where the problem is questioned and the objectives are established, the thesis has been structured into three blocks as follows. The first part deals with the theoretical framework on which the thesis is based: reading in the curriculum set for Primary Education, reports on reading, reading literacy, digital literacy, development of language skills in the official curriculum of the European Common Reference for Languages, the Teaching of language and literature, literacy and textual multimedia. In the second part, the empirical component of the investigation is established: design, samples and contexts, variables, data collection, timing and analysis of results of work field samples done by means of multimedia done by reading *Treasure Island* by Robert Louis Stevenson in two classrooms of a primary school centre of Murcia. Finally, in the third block the conclusions of the

thesis are collected. The references mentioned throughout the study are hereby attached, along with a series of annexes that complement the work done in theory and practice form. The main conclusion of the thesis leads to affirm that the incidence of the use of multimedia texts plays an important role in promoting reading, to be effective for the creation of communication situations among learners, thus developing language skills (speaking, reading, writing, listening and speaking). It has been shown that, based on a literary classic text and relying on information and communication technologies, they can construct a story whose main narrative thread generates different hyper-links between different formats, which leads to a multimedia reading and in this way establishing highly motivating and enriching communication situations between peers.

Keywords: digital literacy, media convergence, culture, literature, communication skills.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	1
1.1.. Antecedentes. Estudios previos	11
1.2. Planteamiento del problema y justificación de la investigación	17
1.3. Objetivos de la tesis doctoral	22
<i>1.3.1. Objetivo general</i>	23
<i>1.3.2. Objetivos específicos</i>	23
 Bloque I: Marco Teórico 	
CAPÍTULO II. LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	25
2.1. Lectura y currículo oficial	27
<i>2.1.1. Importancia de la lectura en el aprendizaje</i>	36
2.2. Informes sobre la lectura	40
<i>2.2.1. PISA</i>	41
<i>2.2.2. PIRLS</i>	44
<i>2.2.3. PIAAC</i>	48
<i>2.2.4. Federación Gremio de Editores Españoles</i>	50
2.3. Realidades y retos	53
2.4. Planes de promoción de la lectura	65
2.5. La competencia lectora	70
2.6. Alfabetización digital	80
 CAPÍTULO III. EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	 93
3.1. Las habilidades lingüísticas en el currículo oficial	95
3.2. Marco común europeo de referencia para las lenguas	101
<i>3.2.1. Definición y criterios del Marco</i>	101

3.2.2. Niveles comunes de referencia	105
3.2.3. Las acciones comunicativas de la lengua y habilidades en el Marco común europeo de referencia	107
3.2.3.1. Acciones y habilidades de expresión	108
3.2.3.2. Acciones y habilidades para la comprensión	116
3.2.3.3. Acciones y habilidades para la interacción	121
3.2.3.5. Comunicación no verbal	123
3.2.4. Facultades del hablante	123
3.2.5. Aportaciones del Marco a la Etapa de Educación Primaria	128
3.3. Didáctica de la Lengua y la Literatura	131
 CAPÍTULO IV. LITERACIDAD Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL	145
4.1. Concepto de literacidad	147
4.1.1. Literacidad crítica	152
4.1.2. Literacidad electrónica	155
4.2. Multimodalidad textual	163
4.2.1. Nueva aproximación a los textos	166
4.2.2. Diferentes tipos de textos.....	169
 Bloque II: Marco Empírico	
CAPÍTULO V. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	181
5.1. Diseño de investigación	186
5.2. Muestra y contexto	189
5.3. Variables	190
5.4. Recogida de información	192
5.4.1. Pruebas iniciales	193
5.4.2. Actividades de desarrollo	195
5.4.3. Pruebas finales.....	196
5.5. Temporalización	197
5.6. Procedimiento	197

CAPÍTULO VI. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	217
6.1. Análisis de los resultados	219
<i>6.1.1. Análisis de las preguntas exploratorias de valoración de la lectura</i>	<i>219</i>
6.1.1.1. Análisis de las preguntas exploratorias de valoración de la lectura por género.....	222
6.1.1.2. Análisis de las preguntas exploratorias de valoración de la lectura por curso.....	226
6.1.1.3. Análisis de las preguntas exploratorias de valoración de la lectura por curso y género	229
<i>6.1.2. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión auditiva</i>	<i>233</i>
6.1.2.1. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión auditiva por género.....	235
6.1.2.2. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión auditiva por curso.....	236
6.1.2.3. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión auditiva por curso y género	238
<i>6.1.3. Análisis sobre las preguntas relacionadas con la comprensión lectora.....</i>	<i>240</i>
6.1.3.1. Análisis sobre las preguntas relacionadas con la comprensión lectora por género.....	242
6.1.3.2. Análisis sobre las preguntas relacionadas con la comprensión lectora por curso	243
6.1.3.3. Análisis sobre las preguntas relacionadas con la comprensión lectora por curso y género	245
<i>6.1.4. Análisis sobre la expresión oral</i>	<i>247</i>
6.1.4.1. Análisis sobre la expresión oral por género.....	249
6.1.4.2. Análisis sobre la expresión oral por curso	251
6.1.4.3. Análisis sobre la expresión oral por curso y género	253
<i>6.1.5. Análisis sobre la expresión escrita</i>	<i>254</i>
6.1.5.1. Análisis sobre la expresión escrita por género.....	258

6.1.5.2. Análisis sobre la expresión escrita por curso.....	261
6.1.5.3. Análisis sobre la expresión escrita por curso y género	263
6.1.6. Análisis de las preguntas relacionadas con el cómic.....	267
6.1.6.1. Análisis de las preguntas relacionadas con el cómic por género.....	269
6.1.7. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión lectora	270
6.1.7.1. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión lectora por género.....	272
6.1.7.2. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión lectora por curso.....	273
6.1.7.3. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión lectora por curso y género	275
6.1.8. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión auditiva	276
6.1.8.1. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión auditiva por género.....	278
6.1.8.2. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión auditiva por curso.....	279
6.1.8.3. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión auditiva por curso y género	280
6.1.9. Análisis final sobre la expresión oral	282
6.1.9.1. Análisis final sobre la expresión oral en quinto curso	282
6.1.8.2. Análisis final sobre la expresión oral por género en quinto curso.....	284
6.1.9.3. Análisis final sobre la expresión oral en sexto curso	286
6.1.9.4. Análisis final sobre la expresión oral por género en sexto curso.....	287
6.1.10. Análisis final sobre la expresión escrita	288

6.1.10.1. Análisis final sobre la expresión escrita en quinto curso	288
6.1.10.2. Análisis final sobre la expresión escrita según género en quinto curso	292
6.1.10.3. Análisis final sobre la expresión escrita en sexto curso	295
6.1.10.4. Análisis final sobre la expresión escrita según género en sexto curso	296
6.1.11. <i>Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión lectora en la aventura gráfica en quinto curso</i>	298
6.1.11.1. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión lectora en la aventura gráfica en quinto curso según género	299
CAPÍTULO VII. INFORMACIÓN PORMENORIZADA	301
7.1. Información pormenorizada alumnado de quinto curso	304
7.2. Información pormenorizada alumnado de sexto curso	354
7.3. Información pormenorizada en relación con el blog y videojuego, alumnado de quinto curso	402
CAPÍTULO VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	411
8.1. Cuestionario de la valoración de la lectura	413
8.2. Comprensión auditiva inicial y final	418
8.3. Comprensión lectora inicial y final	421
8.4. El cómic en quinto curso	427
8.5. Expresión escrita inicial y final	429
8.6. Expresión oral inicial y final	433
Bloque III: Conclusiones	
CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES DE LA TESIS DOCTORAL	437
9.1. Objetivo general	439

9.2. Objetivo específico uno.....	440
9.3. Objetivo específico dos	443
9.4. Objetivo específico tres.....	445
9.5. Futuras investigaciones.....	447
9.6. Limitaciones de estudio	448
 CAPÍTULO X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	451
10.1. Bibliografía	453
 ANEXOS	463
1. El clásico utilizado: <i>La Isla del Tesoro</i>	465
2. Contextualización literaria de la obra.....	467
3. Argumento de <i>La Isla del Tesoro</i>	471
4. Diferentes adaptaciones de la obra	473
5. Valoración de la lectura	477
6. Comprensión auditiva	481
7. Comprensión lectora.....	485
8. Cuestionario cómic.....	489
9. Blog	491
10. Nick de los alumnos	493
11. Presentación diario de bitácora.....	497
12. Presentación redacción Capitán Flint	499
13. Capitán Flint	501
14. Redacciones de los alumnos	503
15. Comentarios de la primera entrada “Nuestros Nicks”	507
16. Entrada dos del blog	511
17. Texto de la segunda entrada	513
18. Comentarios segunda entrada del blog	523
19. Capítulos seleccionados para la obra de teatro.....	537
20. Adaptaciones de los alumnos para la obra.....	547
21. Imágenes del cómic usadas con técnicas VTS	553
22. Representación historia gráfica	555
23. Entrada tres del blog	557

24. Comentarios de la entrada tres del blog	559
25. Entrada cuatro del blog.....	565
26. Fotos de la obra.....	567
27. Aventura gráfica <i>Treasure Island</i>	571
28. Entrada cinco del blog.....	573
29. Comentarios de la entrada cuatro del blog.....	575
30. Comentarios de la entrada cinco del blog	581
31. Cuestionario aventura gráfica	585
32. Prueba final comprensión lectora.....	587
33. El Planeta del Tesoro	589
34. Prueba final comprensión auditiva.....	591
35. Respuestas de los alumnos al ítem 2 de “Valoración de la lectura” (Ítem 1 expresión escrita)	593
36. Respuestas de los alumnos al ítem 10 de “Comprensión auditiva” (ítem 2 expresión escrita).....	595
37. Respuestas de los alumnos al ítem 1 de “Comprensión lectora” (ítem 3 de expresión escrita).....	597
38. Respuestas de los alumnos al ítem 10 de “Comprensión lectora” (ítem 4 de expresión escrita).....	599
39. Valoración de la experiencia.....	603

Capítulo I

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

“La imaginación es todo. Es el avance de lo siguiente que atraerá la vida”
Albert Einstein.

La imaginación es la herramienta más poderosa y hermosa de la especie humana, con ella podemos y hemos podido alcanzar casi todo aquello con lo que el hombre ha soñado alguna vez. El problema surge cuando la herramienta se convierte en arma, trayendo consigo destrucción, independientemente de los fines o las justificaciones que le acompañen. Las grandes creaciones de la humanidad, en muchas ocasiones, han generado grandes avances y bienestar, sin embargo, a veces, sus consecuencias han sido negativas, dependiendo del uso que se haya hecho de ellas. Con el Proyecto Manhattan se construyó el primer reactor nuclear con el que se esperaba obtener una fuente de energía eléctrica ilimitada y limpia, pero la historia nos ha demostrado que los residuos nucleares son muy peligrosos por su radiactividad y el tiempo que tardan en perderla, este hecho hace que su gestión sea muy complicada. El uso de la energía nuclear nos ha dejado recuerdos muy amargos tras la invención de la bomba atómica, y lo que es peor y más grave, el uso de la misma en las ciudades de Nagasaki e Hiroshima, o las tragedias de Chernóbil y Fukushima, nos hacen plantearnos hasta qué punto merece la pena usar esta fuente de energía. El avance en la aeronáutica ha hecho que las distancias del planeta se hayan acortado, permitiéndonos llegar en pocas horas a lugares a los que antes tardábamos en llegar días, pero dicha evolución ha surgido en paralelo al desarrollo de armamento militar, y ha derivado en instrumentos de vigilancia y control de la población, cuyo uso dependerá de las manos en las que caiga. Lo que nos ha llevado a evolucionar puede ser también la causa de que en un momento determinado involucionemos.

La imaginación nos ha traído hasta la revolución de la comunicación. Las nuevas formas de comunicarnos y el medio principal que hemos usado (que los engloba a todos), internet, han conseguido que prácticamente desaparezca el espacio y el tiempo entre los interlocutores, permitiéndonos acceder a infinidad de información en un tiempo muy reducido. Desde comienzos de la expansión de medios pioneros como la radio y la televisión, hasta el asentamiento de los

multimedia e internet, han sido muchos los debates, discusiones, pros y contras que de su utilización y su incorporación en determinados sectores se han generado, pero lo cierto es que estos son hoy una realidad inevitable, son una realidad más que adherida a nuestra forma de vida y son producto de la imaginación humana. Pararse a reflexionar sobre si son buenos o malos es seguir estancados en el siglo pasado, mientras que las nuevas generaciones navegan por el nuevo siglo. Es hora, y quizás también llegamos tarde, de plantearnos cómo enseñar a hacer un uso crítico y responsable de esos medios, de manera que formemos personas autónomas capaces de sobrevivir en la jungla de la información.

Nos centraremos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, que es lo que verdaderamente nos ocupa en estas líneas, ¿internet y las tecnologías de la información y la comunicación pueden mermar la mente humana? Esta es una de las mayores preocupaciones de padres y docentes con miedo a lo desconocido que piensan que la atracción de sus hijos hacia estos medios los aleja de lo verdaderamente instructivo. Algunos autores nos hacen reflexionar sobre ello, por ejemplo, Prensky en su libro *Enseñar a nativos digitales* (2011) establece una magnífica metáfora al denominar a las nuevas generaciones como nativos digitales y a los profesores como inmigrantes digitales que han de especializarse en el manejo de las tecnologías para actuar como guías de su buen uso. Otro ejemplo a citar es el de Acaso, que en *rEDUvolution: hacer la revolución en educación*, reflexiona sobre la situación de la educación y establece cinco ejes esenciales para que el aprendizaje se produzca, entre otros, aceptar que lo que enseñamos no es realmente lo que el alumnado aprende.

Lo que es obvio y sobre lo que no cabe discusión es el hecho que acaece desde hace algunas décadas en la forma de comunicarnos en la sociedad de finales del siglo XX y de principios del siglo XXI donde se ha mantenido un continuo proceso de cambio, afectando en muchos ámbitos sociales en los que se está produciendo un deterioro de la comunicación entre las personas, provocando como principal consecuencia la decadencia del lenguaje. Hank Moody, personaje televisivo y ficticio, novelista que pierde la inspiración tras haberse convertido en best-seller, afirma en una entrevista de radio al preguntarle por su blog: “la gente parece ser cada día más tonta, disponemos de una tecnología asombrosa y los

ordenadores se han convertido en unas máquinas de lujuria y entretenimiento, se suponía que internet nos haría libres, pero la gente ya no escribe, bloguea, en lugar de hablar, chatea, sin puntuación, sin gramática, “gnl” por aquí, “jdt” por allí, es como si solo hubiera un puñado de gente estúpida seudocomunicándose con otro puñado de gente estúpida en un protolenguaje que recuerda más al que usaban los cavernícolas” (Tom Kapinos, 2007, serie televisiva). Bajo este panorama parece que el desamparo o falta de orientadores en el uso de estas herramientas o simplemente carecer de un espíritu crítico que nos permita valorar las consecuencias de un uso irresponsable de ellas, pueden perjudicar más que ayudar en la evolución de la especie.

La tecnología siempre ha tenido como fin primordial hacer la vida más fácil, en un principio siempre estaba centrada en reducir el trabajo físico, pero, poco a poco, también en hacer más ameno el trabajo mental. Las comodidades nos han llevado a una vida cada vez más sedentaria y parece que existe un miedo generalizado a que las comodidades tecnológicas también puedan generar vagos mentales. Pero lo cierto es que desarrollar tecnologías que faciliten el trabajo físico o mental requiere de la puesta en funcionamiento de multitud de mecanismos cognitivos, por lo que la mente humana no tiene por qué dejar de funcionar o mermarse, sino que debemos entrenarla y prepararla para este fin. Estas habilidades de desarrollo quizás estén solo al alcance de unos pocos, pero las masas que quedan como simples usuarios también deberán desarrollar las habilidades cognitivas que les permitan tener acceso a ellas. Por consiguiente, es necesario y urgente preparar a las generaciones presentes y futuras para la sociedad actual, una sociedad tecnológica, y la escuela no puede quedarse fuera de esta realidad. Si no hacemos nada por cambiarlo, continuará la eterna lucha entre algunos sectores y los poderes fácticos, que en ocasiones parecen realmente interesados en que las mentes se mermen, en una sociedad en la que lo primordial es el bienestar individual, donde lo único importante es la obtención de beneficios que nos proporcionen una supuesta vida fácil y de calidad, pretendiendo tenernos ocupados todo el día, impidiéndonos realizar otro tipo de actividades que desarrollen nuestro intelecto.

Parece que la configuración del mundo que se nos presenta no puede ser entendida sin haber adquirido adecuadamente ciertas competencias que definen la

alfabetización digital y lingüística y este hecho no puede ser un privilegio al que solamente puedan tener acceso unos pocos. Diversos sectores, sociales, laborales, económicos y, en general, todos aquellos que nos facilitan o proporcionan la oportunidad de crecer y desarrollarnos como personas son cada vez más exigentes con las competencias que hemos de adquirir y poner en juego para desenvolvernó en sus contextos, contextos que parecen ser a la vez más fríos. Creemos que el papel de la Didáctica de la lengua y la literatura es fundamental para el desarrollo de estas habilidades y al mismo tiempo, para no dejar que se pierdan en el olvido las relaciones humanas, mantener vivos nuestros sentimientos y pensamientos, defender nuestras convicciones, empatizando con el interlocutor o simplemente siendo capaces de respetar diferentes puntos de vista, a la vez que servirá para evitar el incremento del analfabetismo, también el tecnológico, y la marginación social.

La masificación y el automatismo en el uso de las tecnologías, sin una adecuada percepción y autocontrol de cómo administrarse, parece que contribuye al deterioro de la lengua y de las situaciones de interacción comunicativa personal. Existe la sensación de que entre los más jóvenes, actualmente, se producen más relaciones sociales de forma virtual que personal, contribuyendo a ese deterioro de la lengua que venimos anunciando. Puede ser cierto que los chats y los foros, entre otros, perjudiquen a la lengua, pero no es menos cierto que estos recursos motivan y atraen la atención de los jóvenes, por lo que nos deberíamos aliar con ellos y utilizarlos como herramientas que fomenten el buen uso de la lengua oral y escrita del alumnado. Nuestro deber es enseñar a usarlos con un buen fin. Asimismo, consideramos que la inmensa velocidad a la que fluye la información por los medios de comunicación requiere que las nuevas generaciones desarrollen con urgencia un espíritu crítico sólido, y esto solo puede adquirirse mediante las vivencias y experiencias que podemos configurar y aportar basándonos en los pilares de la Didáctica de la lengua y la literatura. Mendoza presenta en su libro *Leer hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario* (2012) claves metodológicas, que la enseñanza de la literatura y el acceso a los nuevos modos de leer, sirven para potenciar el desarrollo de la competencia lectora.

Existe la idea generalizada de que la atracción que los niños y niñas sienten por los nuevos sistemas multimedia los aleja de tareas como la lectura,

indispensable para el desarrollo cognitivo e intelectual de las personas, así como de la adquisición de todas las habilidades lingüísticas. Normalmente este rechazo o alejamiento se produce por la imposición que se ejerce desde la escuela o desde el ámbito familiar. Todas estas premisas quedan ampliamente reflejadas en los malos resultados obtenidos por el alumnado en el informe PISA y en el PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), un problema del que son responsables todos los sectores de la sociedad, aunque especialmente los agentes educativos, desde los maestros hasta los padres. Ya en el informe PISA (2006, p.70) se aconsejaba:

La lectura y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos españoles deberían convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad, en el que se impliquen, además de las autoridades y los agentes educativos, las familias, las instituciones y los medios de comunicación.

Se hace esta recomendación, entre otras, porque los datos obtenidos demuestran que las metodologías, las formas de motivación, el ejemplo que damos a los más jóvenes, las pautas y las formas de entretenimiento social así como la forma de transmitir e introducir a nuestros jóvenes en el mundo de la lectura no nos han aportado buenos resultados hasta ahora. Ocho años han transcurrido desde que se hiciese esta recomendación y los resultados siguen siendo malos, en el informe PISA de 2012 se apuntaban ligeras variaciones, en 2013 y 2014 se anuncia un estancamiento de la educación española, situando a la Región de Murcia entre las que peores resultados obtienen.

La nueva realidad social que provoca la expansión y uso desenfrenado de las tecnologías y su consecuente deterioro de las habilidades comunicativas, acompañado de un incremento en el rechazo por la lectura por parte de muchos jóvenes ha provocado el replanteamiento de algunos investigadores acerca de hacia dónde ha de orientarse el estudio de las nuevas formas de comunicación que están apareciendo en la sociedad. Recientemente algunos de ellos han comenzado a hacer uso del término literacidad, que abarca más allá de la capacidad del ser humano para desarrollar la aptitud de leer y escribir. Podríamos decir que este nuevo concepto es la actualización de la competencia comunicativa y lingüística en el siglo XXI, ya que al considerar la lengua como un fenómeno que no puede entenderse sin tener en cuenta el contexto donde se usa, se incorporan los nuevos

contextos virtuales en los que se pueden producir infinidad de situaciones comunicativas. Por ello, esta nueva rama diverge en diferentes campos de investigación. Nacería así el concepto de literacidad electrónica, donde tendría cabida la manera de usar el lenguaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación, en sus diferentes formas, tanto sincrónicas (chat, videoconferencias, llamadas telefónicas) como asincrónicas (web, e-mail, wikis, foros, juegos de rol, periódicos en red).

La forma de leer y escribir ha cambiado en las tres últimas décadas pasando de lo analógico a lo digital. Leemos y escribimos menos sobre papel y más sobre pantallas y teclados, cambiando o desarrollando nuevos factores cognitivos y motrices que nos permitan interactuar con los nuevos formatos. Con la expansión de internet, el interlocutor puede ser cualquier persona o grupo de personas, rompiendo así con la supremacía del locutor de radio, el redactor de periódico o el presentador de televisión como único transmisor de información. Además, el acceso a la información mediante los nuevos recursos digitales es inmenso, mientras que con los analógicos tan solo se nos ofrece la información que seleccionan determinadas editoriales o productoras. También cambia la forma de expresarse o recibir la información. Con la televisión, radio o periódico recibimos la información de forma lineal, sin posibilidad de detenerla o acceder en un momento determinado a otra indagación que nos interese más, tampoco podemos participar en la producción de la información, siendo ésta de carácter cerrado. Esto no ocurre con lo digital, ya que normalmente, mediante la hipertextualidad se nos permite trazar nuestra propia ruta, además de poder participar modificando y añadiendo información adicional. La forma de crear la información también ha variado, antes, al escribir a mano, el proceso era lento y nos agotaba más tanto cognitiva como físicamente, ahora se hace de forma rápida, limpia y eficaz, además de poder crearla con facilidad en cualquier formato digital.

Llegados a este punto podemos decir que actualmente, con la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación los textos que podemos crear como emisores y que recibimos como receptores son multimodales, ya que la información que circula por la red y los diferentes medios de comunicación incluyen sonido, imágenes, textos o vídeos. Hasta hace poco la lectura se nos

presentaba en un único formato, el papel. Actualmente la podemos almacenar en diferentes formatos como son memorias USB, CD-ROM o DVD, discos duros multimedia, en la memoria de nuestro correo electrónico o en blogs, entre otros, pero independientemente del soporte en el que almacenemos los textos, lo verdaderamente innovador es cómo se constituyen. Es cierto que desde la aparición del VHS y el casete, se han publicado diferentes fascículos y obras que complementaban imágenes y sonidos con texto pero no contaban con el carácter digital ni multimedia con el que cuentan los medios actuales. Kress y Van Leeuwen (2001, p.20), definen el texto multimodal como:

aquel que permite que las articulaciones del significado en un texto sean múltiples y que dependan también del contexto cultural en el que se están escribiendo y leyendo, además, un texto multimodal puede expresar o desarrollar la misma idea en diferentes modalidades.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, está más que justificada la necesidad de replantear el tratamiento, el estudio o la enseñanza que ha de llevarse a cabo en relación al hecho comunicativo en cualquier ámbito social. Centrándonos en el ámbito educativo y teniendo en cuenta el currículo oficial de Educación Primaria en la Región de Murcia, Decreto 286/2007, observamos que uno de los objetivos fundamentales de la educación es promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas mediante el fomento de la lectura así como la creación de situaciones comunicativas entre los diferentes agentes educativos. También se destaca la importancia de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito educativo, así como el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia digital. En el nuevo decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que parte de la Ley Orgánica de Educación 2013, la cual modifica la Ley Orgánica de Educación 2006, no existen grandes diferencias en lo que se refiere a estos objetivos.

El currículo respalda al profesorado dándole la oportunidad y la libertad de crear y usar los medios que considere oportunos para generar las situaciones de comunicación necesarias que permitan la adquisición y potenciación de las competencias comunicativa, lingüística y digital del alumnado, pero la realidad y los resultados demuestran que esto no ocurre así. Y con ello no estamos diciendo

que la única forma de desarrollar el gusto por la lectura o mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas sea por medio de los nuevos recursos, ya que la mayoría de las veces la vocación y amor a la profesión suelen ser más eficaces que la más avanzada de las tecnologías. Quizás el problema derive de ahí, de la falta de motivación para descubrir las inquietudes y necesidades del alumnado y presentarnos ante ellos con las herramientas que realmente están demandando.

El currículo oficial como marco teórico queda abierto para que los centros educativos y los docentes puedan, teniendo una base de referencia, desarrollar su Proyecto Educativo y Programación Docente, para que a partir de estos tres elementos, el profesorado pueda elaborar las correspondientes programaciones didácticas, cumpliendo así con el principio de autonomía pedagógica recogido en La Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006. El currículo en sí no explicita el manejo de medios y consideramos preciso aportar nuevos conceptos basados en el manejo de textos multimodales que fomenten el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Los modos tradicionales para la enseñanza de la lengua y la literatura estaban basados en ejercicios mecánicos impuestos y que en ocasiones no despertaban demasiado interés en las personas que los realizaban, este hecho no ha desaparecido por completo. Lo normal es que el profesor siga las tareas que marca el libro de texto mermando el desarrollo (por su excesiva pauta y repetición de propuestas tema tras tema) de la imaginación, tanto del profesorado como del alumnado. Nuestro deseo sería proponer nuevos métodos que motiven y proporcionen el aprendizaje significativo del alumnado. Para ello, es necesaria la colaboración de los núcleos familiares, ya que es allí donde los niños pasan mayor tiempo y donde empiezan a desarrollar las habilidades lingüísticas (habla y escucha). Es importante destacar, que en ocasiones, cuando estamos introduciendo al alumnado en el mundo de la lectura nos empeñamos en introducirlos a través de lecturas demasiado complejas para ellos, lecturas para adultos. Lo bueno es introducirlos mediante la literatura infantil y juvenil y que sean ellos mismos los que poco a poco se introduzcan en un mundo más complejo con lecturas que respondan a las inquietudes de cada etapa vital.

El problema al que nos enfrentamos es que cada vez los niños leen menos y este alejamiento de la lectura completa y enriquecedora (no fragmentada o actualizada), suele venir reforzado en muchas ocasiones, por la escuela, alejada de la realidad social que podría motivar, bien planificada, a los estudiantes. Es urgente abordar la incapacidad de los agentes educativos y sociales por encontrar el camino de una educación consensuada que garantice la formación de personas autónomas ampliamente reforzadas por un pensamiento crítico que les permita mantener vivas sus inquietudes y ansias por avanzar. Nos gustaría concluir haciendo referencia a la descripción de Ende acerca de la imaginación, ya que sin ella, quizás, no habríamos llegado hasta aquí, "Y todas las criaturas, buenas o malas, hermosas o feas, divertidas o serias, necias o sabias, todas, estaban allí solo porque ella existía. Sin ella no podía subsistir nada, lo mismo que no puede subsistir un cuerpo humano sin corazón." (Ende, 1979, p.26).

1.1. Antecedentes. Estudios previos

El pilar de esta tesis y el antecedente principal que la sostiene es, ante todo, el enfoque que del proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico-comunicativo se promueve desde la Didáctica de la lengua y la literatura, porque, a pesar de que contamos con unas capacidades lingüísticas innatas, es necesario seguir desarrollándolas y perfeccionándolas para procurarnos un mejor entendimiento, tanto de las dimensiones que configuran el pensamiento y la personalidad de cada individuo, como de la memoria colectiva que se origina a consecuencia de las experiencias que nos ofrece la vida social así como de la realidad que se genera a partir de ella, y estas no podrán ampliarse ni mejorarse sin enfrentarnos a multitud de prácticas o vivencias que nos proporcionen nuevos conocimientos. Podríamos representar este fenómeno como un ciclo en el que las fuentes se retroalimentan: sin habilidades lingüísticas no hay entendimiento del contexto cultural y social, y sin vivencias ni experiencias no es posible la mejora de las habilidades lingüísticas. El sistema educativo debe ocupar un papel más que destacado en la gestión de una amplia variedad de contextos comunicativos que garanticen la formación de personas competentes comunicativamente, en todos los sentidos y en todos los ámbitos. Como afirman López Valero y Encabo (2001, p.

37), la Didáctica de la lengua y la literatura ha de basarse, para conseguir el desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades lingüísticas en:

La producción de textos tanto orales como escritos, que redunden en la articulación del discurso de las personas. Se trata de plantear actividades enmarcadas en unidades temáticas que permitan al alumnado poner en juego habilidades lingüísticas para ir complementando las mismas con las aportaciones del colectivo que estará guiado por el profesorado. De este modo, el aula se convierte en un lugar marcado por un clima lingüístico y literario, y se deja de lado la rigidez que implica el hecho de ceñirse al estudio exhaustivo de la gramática o de las biografías literarias.

Esta nueva perspectiva apuesta por la motivación del alumnado, fundamental para el aprendizaje significativo. Para conseguirlo, es necesaria la formación de docentes capaces de generar y gestionar situaciones comunicativas, que actuando como guías, propicien y ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de crear un camino personal hacia el conocimiento del mundo y el desarrollo en comunidad. Todo ello englobado en un ambiente en el que ha de reinar, ante todo, la motivación y renovación constante. Tarea bastante ardua, teniendo en cuenta la definición de Bono (2010, p.2), quien afirma, basándose en la psicología educativa, que la motivación para aprender ha de ser “entendida como la energía que moviliza nuestras acciones, es dinámica y que varía según los contextos de aprendizaje en que los sujetos se encuentren, resaltando así el valor cultural y contextual de los procesos de aprendizaje cuya construcción sucede en escenarios específicos”. Tras esta reflexión queda evidenciado que no existe un manual concreto al que podamos acudir y encontrar las pautas exactas para conquistar la atracción del alumnado por el aprendizaje, pues cada uno interpreta la realidad de una manera, responde a los contextos y estímulos según esa interpretación y por tanto, los intereses y motivaciones son en cada individuo diferentes. De ahí la importancia del papel del docente para detectar cuáles son los intereses que mueven a cada uno de sus alumnos. Es importante tener acceso a experiencias e investigaciones de compañeros, que podremos adaptar a nuestros contextos particulares y a las características de nuestro alumnado. La investigación es necesaria.

Un claro ejemplo de la vital importancia de la lengua son los actuales resultados del informe PISA 2014, en el que la media de jóvenes españoles suspende cuando se les plantean problemas cotidianos (como elegir un itinerario

de metro para llegar a su destino), actividades en las que pueden entrar en juego diferentes habilidades cognitivas o físicas, pero en las que la base es el lenguaje y un mínimo dominio del mismo. Esta prueba justificaría la necesidad de implantar en las aulas de Educación Primaria nuevas metodologías que desde la Didáctica de la lengua y la literatura nos permitan mejorar la situación, puesto que los resultados son la prueba evidente de que el camino seguido en las aulas sigue siendo poco efectivo.

Esta nueva perspectiva se ve también afectada por los cambios vertiginosos que se producen en la era digital, que interfieren directamente en la configuración del lenguaje, provocando alteraciones. Dichos cambios no pueden ser entendidos sin la comprensión del contexto en el que se producen las situaciones comunicativas. Basándonos en algunos estudios que comienzan a interesarse por este fenómeno, citaremos algunas tesis doctorales relacionadas con el tema. La primera de ellas, publicada por Hernández en (2004) bajo el título *¿Nuevas prácticas de lectura para nuevos tiempos? Una revisión bibliográfica del impacto de las tecnologías de información y comunicación en las prácticas lectoras*, observamos una ardua reflexión sobre el efecto que las tecnologías de la información y la comunicación han tenido en la evolución en la forma de leer de las personas y las principales semejanzas y diferencias que existen entre los modos de escribir tradicionales y que surgen a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se analizan las ventajas e inconvenientes que pueden tener unos soportes u otros. A partir de estas nuevas prácticas letradas y la mala orientación que de su uso se hace, se produce el deterioro de la comunicación y el rechazo de la lectura por parte de muchos jóvenes y niños, lo que ha generado que algunos investigadores se planteen el estudio de las nuevas formas de comunicación que se están adoptando en la sociedad. Recientemente, algunos de ellos como Cassany (2006) o Zavala (2008) están haciendo uso del término literacidad, que abarca más allá de la capacidad del ser humano para desarrollar la aptitud de leer y escribir. Según Cassany (2005 p.1):

El concepto de literacidad engloba todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas

correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas.

Existen diferentes campos de investigación dentro del fenómeno conocido como literacidad. La forma de usar el lenguaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación quedaría enmarcada dentro de la literacidad electrónica. Hace poco tiempo que se ha ido generando cada vez más la tendencia de leer y escribir en ordenadores, videoconsolas, agendas electrónicas o teléfonos móviles, entre otros. Los estudios realizados por Cassany y Aliagas (2007) sobre la comunicación mediada por ordenador muestran que este tipo de lectura y escritura presenta especificidades (léxicas, lingüísticas, pragmáticas, discursivas y de registro) que la diferencian de la literacidad analógica. Por otra parte, la literacidad digital es una actividad muy ligada a las continuas innovaciones tecnológicas, lo que conlleva la aparición de nuevos usos en los que los usuarios eligen estilos y retóricas particulares para comunicarse (búsqueda de información, cortesía intercultural, etc.). Así pues, nuestra propuesta pretende hacer compatible la tradición (relacionada con la lectura) con lo novedoso (ejemplificado en la tecnología). Una tesis en desarrollo relacionada con el tema, dirigida por Cassany, de Hernández, es *Las variaciones en la escritura en la producción de textos escolares ¿Una influencia de los soportes digitales?* (2014).

En referencia a las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto válida para nuestra tesis del uso de las mismas en la creación de situaciones comunicativas que propicien la mejora de las habilidades lingüísticas, es la publicada por Canales en 2006, titulada *Identificación de factores que contribuyen al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC, que resulten eficientes y eficaces. Análisis de su presencia en tres centros docentes*. En ella se demuestra lo enriquecedoras y motivadoras que pueden llegar a ser las actividades apoyadas por recursos tecnológicos, pero también se resalta la importancia de la necesaria formación del profesorado, que normalmente suele ser muy básica, sobre todo a nivel de usuario en cuanto al manejo de software y hardware, y en muy pocas ocasiones a nivel de diseñador, hablando de aplicaciones tales como webquest, blogs o programas simples que nos permitan diseñar nuestro propio material.

En nuestra aproximación al uso de los videojuegos en el aula con la finalidad de la mejora de las habilidades lingüísticas, tomamos como referencia algunas aportaciones como la de Antón (1996), con el título *Influencia de los videojuegos en el aprendizaje y en el comportamiento del niño*, donde se realiza un estudio de los aspectos cognitivos, motrices, psicológicos y sociales que se potencian con la utilización de videojuegos de ordenador y la influencia o aporte que pueden tener en el aprendizaje y comportamiento de los niños. Martínez (2006), publica su tesis doctoral con el título *El papel de los videojuegos en el desarrollo del pensamiento narrativo: una experiencia extraescolar*. La autora desarrolla una experiencia con la intención de fomentar y perfeccionar la enseñanza de la escritura usando los videojuegos como recurso didáctico. Partiendo de la idea de que los videojuegos son un formato narrativo con el que se transmite una historia, el objetivo principal es conseguir que a partir de la utilización de los mismos, los niños compongan sus propias creaciones literarias, en este caso una obra de teatro. En 2014, Sánchez publica su tesis *Evaluación del uso de los videojuegos como medio de enseñanza-aprendizaje. Una perspectiva desde la opinión de los estudiantes de Grado de la Universidad de Murcia*, en la que se pretende conocer qué implicaciones didácticas pueden tener los videojuegos en la enseñanza. Cada una de las aportaciones a las que nos acabamos de referir es un aliciente para llevar a cabo nuestra investigación. El fin es la mejora de las habilidades lingüísticas y el fomento de la lectura dentro de los nuevos contextos comunicativos, rompiendo el distanciamiento que puede existir entre las prácticas letradas académicas y sociales. Por ello planteamos un proyecto en el que el alumnado practique en la literacidad electrónica y se familiarice con el uso de soportes digitales, mediante la lectura multimodal de una obra de aventuras, *La Isla del Tesoro*, que nos permita movernos entre los diferentes formatos narrativos en los que se encuentra (libros, cómics, videojuegos, cine) y que usaremos para desarrollar el pensamiento narrativo del alumnado y la composición de sus propias creaciones literarias.

El alumnado al escuchar y leer textos literarios lo hace con un propósito: encontrar sentido y comprender lo que se está contando en la narración, animándolo y estimulándolo a hablar y escribir acerca de sus gustos, ideas y otras historias relacionadas con las que esté leyendo. Se favorece así la fluidez y el

dominio de las habilidades lingüísticas puesto que leer ayuda a crear una conciencia de la lengua, una conciencia esencial para el desarrollo de la persona, ya que el lenguaje es el eje transversal de la vida humana, no podemos encontrar una sociedad sin lenguaje. La vida en sociedad implica el proceso de comunicación con el fin de buscar un sentido. La forma de usar el lenguaje influye en la forma de comprender el entorno. Si el lenguaje queda reducido a una herramienta de satisfacción de necesidades inmediatas, la consecuencia podría ser la transición a una sociedad banal.

Consideramos que la característica de multimodalidad textual en la que se puede presentar una misma narración, así como el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, pueden ser un excelente aliado para mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado, utilizándolas para pasar de un formato a otro y para introducirlos en otras obras a las que se haga referencia o que hablen de temas similares, fomentando así la animación a la lectura. Actualmente nos enfrentamos a inmensidad de realidades sociales que envuelven las experiencias educativas de nuestro alumnado y a las que debemos hacer frente desde todos los ámbitos. A nosotros nos interesan dos de estas realidades por la relación directa que tienen en el desarrollo del espíritu crítico y en el fomento de la lectura. La primera de ellas es que los avances tecnológicos y la expansión de lo audiovisual y multimedia ya no son recursos con los que poder mejorar o facilitar la enseñanza, sino que son elementos esenciales en el desarrollo de los miembros de nuestra sociedad. Por ello se puede decir que ha pasado el tiempo de ver las tecnologías de la información y la comunicación como un complemento educativo. La segunda realidad es el rechazo que siempre ha existido por parte del alumnado hacia la lectura impuesta desde las aulas y la alarma social que se incrementa al generarse la falsa idea de que los nuevos formatos o soportes que se han implantado en nuestras vidas constituyen una amenaza para el desarrollo de la lectura o el proceso lector.

Es cierto que en los centros educativos se están llevando a cabo proyectos promovidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como el Proyecto 2.0, con el que se debería iniciar el camino hacia un sistema educativo que fomentase el papel del maestro como guía del aprendizaje y garantizase la capacidad del alumnado para desempeñar un aprendizaje autónomo.

Consideramos que la velocidad a la que fluye la información por los medios de comunicación requiere que las nuevas generaciones desarrollen con mayor ímpetu un espíritu crítico, para lo que es fundamental la promoción de la lectura. Pero también es cierto que a pesar del despliegue tecnológico que se ha llevado a cabo para garantizar el buen funcionamiento de este tipo de proyectos (que se ha visto ampliamente perjudicado por la actual situación económica), tampoco ha sido bien recibido por gran parte de docentes que se ven desbordados por lo que para ellos supone el aprendizaje del uso y manejo de estas herramientas, así como por su incapacidad para desarrollar contextos de aprendizaje basados en el uso de las mismas.

1.2. Planteamiento del problema y justificación de la investigación

Son muchos los problemas que nos traen hasta aquí, hacia la búsqueda de soluciones que promuevan la mejora de las habilidades lingüísticas del alumnado y la adquisición de las competencias necesarias que les garanticen una plácida incorporación a la vida social, laboral o sentimental. Tomaremos como origen el efecto que las tecnologías, fundamentalmente las multimedia y su globalización en la red, así como las nuevas situaciones comunicativas que se generan a partir de ellas, están teniendo en el uso del lenguaje y en la estructura del mismo como código. Si partimos de la base de que lenguaje y pensamiento van de la mano, el deterioro del uno supondrá la destrucción del otro, y por lo tanto las personas no estarán adecuadamente formadas para desenvolverse satisfactoriamente en su entorno al no poder tener acceso a un conocimiento continuo que los haga autónomos e independientes en la capacidad para aprender a aprender. Por lo tanto, este fenómeno es causa directa de nuestra investigación, ya que afecta negativamente o impide el desarrollo proporcional de las habilidades que desde estas líneas pretendemos mejorar en nuestro alumnado. López Valero, Encabo, y Moreno (2002, p.33), describen con brillante claridad cuáles son las alteraciones que se están produciendo como motivo de estos acontecimientos de la era tecnológica y digital al afirmar:

Asistimos pues a una transformación del lenguaje, ya que los significantes están sensiblemente cambiados: se tiende al uso desmesurado de las siglas o a la creación de nuevos códigos que en lugar de complementar a los ya existentes, poco a poco van ocupando su lugar. Con todo ello el léxico queda seriamente reducido y el uso del lenguaje muy restringido limitándose a una función instrumental, dejando de lado otras funciones como puede ser la imaginativa o personal.

Queda reflejado en sus palabras la más que evidente alteración que se produce en el clásico esquema comunicativo, en el que si uno de los elementos falla la comunicación no es posible. Estos acontecimientos afectan directamente a todos los elementos de la comunicación. Afecta a la formación o preparación de emisores y receptores que cada vez están menos capacitados para transmitir o recibir mensajes, ya sea por la falta de conocimiento del código, por ser incapaces de manejarlo adecuadamente o por no contar con las competencias necesarias que les permitan manejar los canales; afecta al código, transformándolo o modificándolo, provocando en ocasiones su total desconocimiento y por supuesto amplía la diversidad de contextos que pueden generarse.

A todo ello cabe añadir que en la era digital y a través del uso de las tecnologías, al desaparecer el espacio y el tiempo, se están configurando entornos en los que confluyen multitud de culturas, y por consiguiente, sus correspondientes lenguas. Pero este hecho no se refleja únicamente en un mundo virtual, sino que, debido a los masivos movimientos migratorios, se traslada al mundo físico, en el que se están generando sociedades pluriculturales y por lo tanto, si este fenómeno afecta a las sociedades, influye directamente en los sistemas educativos.

Ya no nos encontramos en escenarios educativos en los que los contenidos están destinados exclusivamente a un alumnado nativo, y en los que existía una única lengua materna a partir de la cual se tenía acceso al conocimiento. La realidad de las aulas de Educación Primaria del siglo XXI es bien distinta, ya que en ellas convergen diversos tipos de desarrollo lingüístico. Mientras que antes la mayor preocupación (por no decir la única) era el desarrollo de la lengua materna, ahora hay que añadir como mínimo el aprendizaje de una lengua extranjera, formando así un alumnado que sea al menos bilingüe. Y decimos al menos bilingüe, porque normalmente es más de una la lengua extranjera la que se estudia, además, tampoco olvidemos a gran parte del alumnado inmigrante, que en

multitud de casos poseen una lengua materna, han de hacerse competentes en la lengua del país receptor y también adquirir los mismos conocimientos que sus compañeros en las lenguas extranjeras que se incluyan en el currículo. Como publica Carreres (2013) en *La Verdad Digital*, el alumnado murciano obtiene los segundos peores resultados de todo el país, habiendo empeorado en la edición de 2012 con respecto a las anteriores. En comprensión lectora obtienen 462 puntos, siendo el segundo peor resultado por comunidades. Para hacernos una idea, la media española fue en 2012 de 488 y el promedio de los países miembros de la OCDE de 496.

Como decíamos, la red configura entornos comunicativos en los que se requiere ser competente en más de una lengua. Analizando la realidad de este modo, vemos que por el hecho de la confluencia lingüística y cultural, son necesarias herramientas para generar ciudadanos plurilingües. Los resultados, al menos en nuestra región, parecen anunciarlo, ya que el alumnado demuestra no ser competente ni siquiera en la lengua nativa o en su caso en la lengua del país receptor. Algo está fallando, en un principio todo apunta a un mayor acceso a la información, una apertura al conocimiento, al enriquecimiento cultural y lingüístico, sin embargo, parece que todo lo que debería proporcionar dicha mejora y el enriquecimiento cognitivo de las personas, está produciendo el efecto contrario, la gente cada vez se comunica peor, los sistemas bilingües implantados en nuestro sistema educativo parecen no funcionar, se carece de un espíritu crítico que nos permita incluso reflexionar como aprendices y docentes, así como plantearnos qué estamos haciendo y si los caminos seguidos son los adecuados.

A toda esta pluralidad lingüística y al desarrollo de las competencias que exige, hay que sumar la demanda del desarrollo de más competencias. Volviendo al uso de los nuevos medios y al tipo de lectura multimodal de la información que nos ofrecen, es requerido el desarrollo de más competencias en la persona. Antes teníamos que ser capaces de codificar y decodificar el texto, así como contar con la riqueza o la experiencia cultural necesaria para comprenderlo, también disponer de una serie de habilidades específicas para enfrentarnos con mayor efectividad a los mensajes tanto escritos como orales que recibíamos. Ahora, a estas habilidades se añaden otras, además, para dominarlas es necesario poder tener acceso a recursos que por lo general suelen ir acompañados de un alto coste económico, se

produce así un nuevo problema al que enfrentarse, la denominada brecha digital. La posibilidad de ser competente comunicativamente hablando se aleja cada vez más de determinados sectores, como decíamos anteriormente, el esquema tradicional de la comunicación se ve alterado y no puede entenderse de la misma manera que hasta ahora, López Valero, Encabo y Moreno (2002, p.35) afirman:

La persona receptora no posee en muchas ocasiones capacidad de respuesta ante el mensaje que le es transmitido, con lo que no se produce bidireccionalidad, el contexto en muchas ocasiones es omitido, mientras que los canales cada vez son más selectivos y mecánicos y los códigos pasan a ser algo con carácter restringido.

Estamos en una sociedad en la que cada vez se exige o se espera más de las personas a nivel intelectual y cognitivo, pero que al mismo tiempo es responsable directa del deterioro del lenguaje y de las habilidades lingüísticas, fomentando como únicos fines la comodidad, la simple búsqueda de lo fácil y lo placentero para la mayoría uniforme. Una sociedad en la que se vislumbra la incesante preocupación y deseo de algunos sectores de que se propague la incultura entre la mayoría, ya que esto supondría la primacía de unos pocos. En los inicios de la humanidad dominaba y sobrevivía el grupo más fuerte, el que mejor se adaptaba a las características climatológicas, a las amenazas de otras especies o a la superioridad y capacidad para sobreponerse o dominar a otros grupos humanos. La evolución parecía que nos conducía hacia otros lares, en los que el conocimiento y el entendimiento entre culturas podía acercarnos a la convivencia, a la armonía, al respeto, pero la esencia de la supervivencia a partir de la imposición, se mantiene viva, ya que ahora la idea de la supervivencia del más fuerte se camufla en el acceso a la cultura, a la educación y al conocimiento por parte de unos pocos, bajo el dominio de la tecnología, sin la cual, parece no ser posible desarrollarse competentemente para sobrevivir en la sociedad de la información, de la comunicación y del plurilingüismo.

Más allá de las consideraciones humanísticas, haremos referencia a otros dos problemas que nos preocupan relacionados con la diversidad de género. En primer lugar, pretendemos analizar si los estereotipos en la era tecnológica en los que se asocia principalmente al sexo masculino con el uso de la tecnología son reales o simplemente espectros, es decir, ¿existe segregación entre el sexo

masculino y femenino en edades tempranas a la hora de usar las tecnologías o por el contrario atraen con la misma intensidad a unos y a otros? El otro problema al que hacemos referencia es la preferencia de ciertos formatos, como el cómic y los videojuegos por parte de los niños, frente a una menor tendencia de preferencia o uso por parte de las niñas, así como el gusto por la lectura de aventuras, ¿realmente estos formatos y géneros pueden alejar a las niñas del hábito lector, es realmente un problema que pueda afectar al desarrollo del gusto por la lectura y por lo tanto a la mejora de la competencia comunicativa y las habilidades lingüísticas?

Ante todo este panorama nos planteamos cómo se ve afectada o qué lugar ocupa la lectura y la animación hacia la misma como acto de placer, entretenimiento y enriquecimiento personal. Nos centramos en la lectura porque desde nuestro punto de vista es la esencia del conocimiento, es la base para el desarrollo de las demás habilidades lingüísticas y por supuesto el motor de la imaginación. No estaríamos muy lejos de la realidad si nos atrevemos a decir que actualmente se puede concebir únicamente como una mera herramienta de decodificación y codificación del código para poder llevar a cabo el cumplimiento de las funciones más básicas que se nos exigen desde la sociedad mercantilista. A lo sumo, se llevan a cabo multitud de lecturas académicas, pero que al fin y al cabo, en la mayoría de los casos, suelen quedar en decodificaciones de un código para memorizarlo y posteriormente plasmarlo en un trozo de papel, con la simple finalidad de obtener la satisfacción de haber aprobado un examen, en pocas ocasiones este tipo de lecturas sirven para que los nuevos conocimientos a los que hemos tenido acceso pasen a formar parte de nuestros esquemas cognitivos. Normalmente, tras una jornada de lecturas académicas, el apetito por devorar un buen libro es inexistente, el problema es quizás que no sabemos diferenciar entre un tipo de lectura y otro. El deterioro del tipo de lectura que aquí defendemos es también causa directa de la desaparición de un espíritu crítico y reflexivo, cuya consecuencia es, entre otras, la supresión de la capacidad de empatizar y respetar diferentes puntos de vista, facultades que nos otorgan la posibilidad de establecer acuerdos que garanticen la convivencia. Este hecho afecta a la producción de textos, en su forma y contenido, pues en la red encontramos infinidad de escritos de opinión alojados en diferentes sitios, normalmente bastante pobres en forma,

otras veces no, pero en su mayoría, en referencia al contenido, parece que el emisor expresa sin analizar e interpretar o relacionar informaciones fiables, respondiendo a los instintos más básicos, sin reflexionar sobre cómo puede influir el mensaje en el receptor. Incluso podríamos atrevernos a decir que la esencia del periodismo, informar, se está viendo absorbida por el periodismo de opinión. Por supuesto, si la lectura muere y los textos son cada vez más pobres (despojándonos a la vez del sentido crítico y reflexivo), la capacidad de escuchar, que no oír, también se reduce, y por lo tanto, la expresión oral también será cada vez más trivial. Por todo ello consideramos más que justificada la necesidad de llevar a cabo este estudio desde la Didáctica de la lengua y la literatura, en la que en primer lugar, los elementos que intervienen en el esquema de la comunicación se coordinen. Para procurar dicha coordinación debemos dotar al alumnado de las herramientas léxicas necesarias que les permitan actuar tanto como emisores como receptores e intervenir en los diferentes contextos. Tendrán que ser, al mismo tiempo, capaces de familiarizarse y desenvolverse con algunos de los diversos canales que están a nuestra disposición hoy en día. Será primordial el papel del docente como guía, que generará diversas situaciones de comunicación partiendo de la multimodalidad de un texto y fluyendo estructuralmente a través de hipervínculos de un formato a otro. Es necesario aceptar todo tipo de formatos narrativos y multimodales que existen actualmente y que puedan ayudarnos a aproximar al alumnado al mundo de la lectura sin la necesidad de obligar o imponer.

1.3. Objetivos de la tesis doctoral

Presentamos a continuación el objetivo principal o general que pretendemos alcanzar mediante la investigación y la puesta en marcha de la propuesta didáctica que surge a raíz del planteamiento del problema, y que se aplica directamente con la muestra del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria. A partir de dicho objetivo surgen otros de carácter específico y de igual importancia.

1.3.1. Objetivo general

Como objetivo general de la tesis se plantea: Constatar que los textos multimodales pueden desempeñar un papel relevante en el fomento de la lectura, siendo efectivos para la creación de situaciones comunicativas entre los agentes educativos, desarrollando así las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar y conversar) del alumnado.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Señalar las diferencias entre el uso de formatos analógicos tradicionales como el libro y otros formatos multimodales como son los cómics, videojuegos multimedia, blogs o vídeos. Es decir, cómo influyen los medios utilizados para la comunicación en la forma de crear el mensaje y en su forma final.
- b) Analizar si la variable género se ve afectada por el uso del cómic, de los videojuegos y las tecnologías de la información y la comunicación. Este objetivo se plantea con la finalidad de conocer si estos nuevos formatos influyen del mismo modo en la actitud y motivación de las niñas que en la de los niños.
- c) Comprobar, mediante los trabajos realizados entre el alumnado y la observación de las situaciones de comunicación que se generen, el efecto del uso de textos multimodales en el desarrollo de habilidades lingüísticas (habla, escucha, conversación, lectura y escritura).

Bloque I

MARCO TEÓRICO

Capítulo II

LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Consideramos conveniente iniciar el marco teórico reflexionando acerca de la lectura, ya que es a partir de la misma desde donde pretendemos generar situaciones comunicativas mediante las cuales el alumnado se motive resultando más fácil la mejora de sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Para ello presentamos en primer lugar el trato que de la misma se hace en el currículo educativo vigente.

2.1. Lectura y currículo oficial

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, que rige el actual sistema educativo español, se desarrolla y se aprueba por las Cortes Generales con el fin de dar respuesta al compromiso de las democracias europeas con la sociedad, de ofrecer una educación que equilibre calidad y equidad, es decir, una ley que favorezca el desarrollo de un sistema educativo que ofrezca a todos y cada uno de los miembros de la sociedad los recursos o instrumentos cognitivos así como las habilidades sociales y afectivas necesarias para desenvolverse adecuadamente en la vida social cotidiana, tanto de forma profesional como personal. La creciente preocupación por parte de las democracias europeas por ofrecer una ley de estas características quedó ampliamente reflejada en septiembre de 2004 cuando la UNESCO convocó en Ginebra la 47ª Conferencia Internacional de Educación.

Pero para que un sistema educativo con estas características funcione realmente, el compromiso de actuación debe ir más allá de la responsabilidad que en él tienen los agentes educativos como las administraciones educativas, los centros escolares y los padres, sino que debe ser un compromiso de toda la sociedad.

Los principios básicos que caracterizan la Ley Orgánica de Educación son tres. En primer lugar, favorecer y facilitar una educación de calidad a todos los ciudadanos, tanto hombres como mujeres, en todos los niveles del sistema educativo, siendo necesaria la adaptación de la educación impartida a las

características y necesidades de cada individuo para conseguir el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales.

El segundo principio básico se refiere al compromiso y el esfuerzo que todos los agentes de la comunidad educativa deben adquirir para que el primero de los principios pueda ser alcanzado. Es cierto que para alcanzar todos los objetivos de desarrollo individual expuestos en el principio anterior se requiere un gran esfuerzo y compromiso por parte de los estudiantes, además, sin ímpetu ni constancia es muy difícil conseguirlos, pero no toda la responsabilidad ha de recaer en los estudiantes. Como agentes educativos que somos, los maestros debemos orientar y motivar para favorecer el desarrollo de los estudiantes, pero no solo el profesorado, sino los centros docentes en su conjunto, también los familiares deberán participar estrechamente con las escuelas interesándose y participando en el trabajo diario de sus hijos. Las Administraciones educativas tendrán la misión de regular el funcionamiento de todas estas relaciones y por supuesto, la sociedad en su conjunto deberá estar preparada para acoger a las futuras generaciones instruidas en el sistema educativo.

El tercer y último principio básico que infunde la Ley Orgánica de Educación hace referencia a los compromisos establecidos con los objetivos educativos propuestos por la Unión Europea en un futuro próximo. Estos objetivos se refieren a la intención de formar una Unión Europea sólida sin fronteras en la que los ciudadanos puedan ejercer su profesión en uno u otro estado, por ello es necesario establecer unos fines educativos comunes. Dentro de estos objetivos se tiene muy presente la creciente tendencia de la sociedad al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que nos ha conducido a una sociedad en la que datos y hechos fluyen a una velocidad vertiginosa siendo necesario desarrollar, más que nunca, un sentido crítico y unas habilidades lingüísticas más que aceptables para poder seleccionar y analizar la información que recibimos mediante la infinidad de medios digitales que existen a nuestro alrededor, además de poder elaborar discursos y argumentos propios que defiendan y justifiquen nuestro punto de vista personal. Esta realidad requiere de la formación continua del profesorado así como poner al alcance de los estudiantes las herramientas necesarias.

Para hacer posible el cumplimiento de estos objetivos es de vital importancia el desarrollo del hábito lector entre nuestro alumnado, teniendo en cuenta que las formas de leer han evolucionado, ya no solo leemos a través de medios analógicos, ahora existe una inmensidad de recursos que nos presentan textos en diferentes formatos y que nos permiten acceder de forma inmediata a otros textos, de ahí que podamos hablar de textos multimodales. Esta nueva situación ha de ser aprovechada para crear diferentes situaciones de comunicación que favorezcan el desarrollo de las habilidades lingüísticas, leer, escribir, hablar y escuchar.

Es tan evidente la importancia que juega el papel de la lectura en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de las personas, que en el apartado segundo del artículo diecinueve “Principios pedagógicos” de la Ley Orgánica de Educación, se establece que la comprensión lectora, junto con la expresión oral y escrita, además de la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. Además, en el apartado tercero del mismo artículo se determina que con la intención de promover el hábito lector entre los estudiantes, se establecerá un tiempo diario de dedicación a la lectura.

Una vez situados y habiendo analizado los principios y valores básicos en torno a los cuales se desarrolla nuestro sistema educativo, realizaremos un análisis del tratamiento que el currículo oficial hace de la lectura.

Bajo este marco teórico y teniendo también en cuenta las concreciones curriculares del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se desarrolla el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En este último documento se resalta por vez primera la importancia de la lectura en el apartado uno “Disposiciones generales” al incidir en la transcendencia de la lectura. Pero se hace mayor hincapié en su artículo tercero “Finalidad”, al establecer que:

La Educación Primaria trata de proporcionar a los alumnos una educación que les permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales básicas y conocimientos relativos a la expresión y

comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (p. 26389).

Como no podía ser de otra forma, se considera la lectura una habilidad esencial para desarrollarse completamente como personas, ya que mediante esta estrategia tenemos acceso al mundo que nos rodea. A través de ella accedemos al conocimiento, la lectura es esencial para poder trabajar favorablemente en todas y cada una de las áreas del currículo. Volvemos a tener constancia de la valoración que se hace de dicha habilidad en el mencionado decreto en su artículo cuarto “Objetivos de la etapa”, cuando en su apartado “e” cita “desarrollar hábitos de lectura como instrumento esencial para el aprendizaje del resto de las áreas” (Decreto 286/2007 p. 26389), pues como venimos afirmando, la lectura es imprescindible para el desarrollo de todas las áreas, sin ella no podríamos tener acceso a los contenidos del resto de las asignaturas.

Debido a su importancia, existe un área específica en la que se trabaja la lectura y la literatura de forma particular de acuerdo con lo establecido en el artículo dieciocho de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo y tal como se establece en el artículo sexto del Decreto 286/2007 “Áreas de conocimiento”, en el que se enumeran las áreas que se impartirán en todos los ciclos de la etapa. Esta disciplina a la que hacemos referencia recibe el nombre de Lengua castellana y literatura. El carácter multidisciplinar de la lectura se remarca en el apartado seis del mismo artículo, mencionándose que la comprensión lectora, entre otras, se trabajará en todas las áreas.

En el artículo cinco del Decreto al que venimos haciendo referencia se remite al artículo seis del Anexo I del Real Decreto 1513/2006, en el que se dispone todo lo referente a las competencias básicas. Considerándolas como las competencias que el alumnado debe haber alcanzado o desarrollado al finalizar la educación obligatoria para poder lograr su realización personal, participando activamente en la vida social adulta y pudiendo continuar su aprendizaje, de forma autónoma, a lo largo de toda su vida. Son ocho las competencias básicas que han de adquirirse a lo largo de toda la educación obligatoria: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información

y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y la octava y última, autonomía e iniciativa personal. En el apartado cuatro de ese mismo artículo, se establece que siendo considerada la lectura como un factor esencial para el desarrollo de las mismas, los centros han de instaurar, al organizar la práctica docente, un tiempo diario de lectura igual o superior a treinta minutos durante todos los cursos de la etapa. También, en el Anexo I del mencionado documento 1513 (2006, p. 43058), se hace un análisis de lo que se entiende por competencia en comunicación lingüística, destacando una vez más la importancia que tiene la lectura para la adquisición de la misma, considerándola como:

el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes propias que permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

Además, como se señala, leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar diferentes tipos de texto con intenciones comunicativas o creativas diversas.

Con nuestra propuesta didáctica se pretende, como veremos en páginas sucesivas, partir de la lectura de una obra presentada en diferentes formatos textuales, que permitan generar múltiples situaciones de comunicación entre los agentes educativos, que favorezcan el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, es decir que propicie el desarrollo de las habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar, escuchar y conversar).

Que el alumnado desarrolle un óptimo nivel de lectura comprensiva es fundamental, no solo para mejorar la competencia en comunicación lingüística, sino para que puedan alcanzar todas las competencias básicas. La lectura será esencial para poder leer y comprender el enunciado de un problema, permitiéndonos así obtener los datos relevantes para su resolución, también para la interpretación de resultados o gráficas, de esta manera la lectura favorece el desarrollo de la competencia matemática. Será también fundamental para

favorecer el desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico ya que a través de ella se podrá entender y tener acceso a las diferentes teorías de interpretación del mundo físico así como conocer y entender los diferentes elementos que lo componen y leyes que lo rigen, además de ir conociendo los diferentes tipos de seres vivos que en él habitan. Ni mencionar cabe que la lectura es primordial para la adquisición de la competencia básica tratamiento de la información y competencia digital, ya que ésta se basa en incorporar diferentes habilidades para la búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de información que recibimos o elaboramos mediante diversos tipos de soportes. Para poder desenvolverse exitosamente en la vida social y laboral es necesario entender la realidad democrática en la que vivimos, además de comprometerse y cooperar con ella, en ocasiones debemos tomar decisiones y afrontar situaciones difíciles que se nos exigen como ciudadanos, por todo ello, podemos decir que la lectura es necesaria para comprender las bases de esta realidad y alcanzar una buena competencia social y ciudadana. En la consecución de la competencia cultural y artística es incuestionable que la lectura también juega un papel muy significativo. A través de ella se tendrá acceso y se podrán comprender, apreciar y valorar críticamente multitud de obras culturales y artísticas. La séptima competencia básica a la que se hace referencia en el Real Decreto 1513/2006 es la competencia para aprender a aprender y como es evidente, la lectura es la principal herramienta, ya que nos permite tener acceso a todo tipo de conocimiento. La última competencia básica mencionada es la autonomía e iniciativa personal, con la que se pretende la adquisición de una escala de valores que nos defina como personas independientes con criterio propio y que forje nuestra personalidad basada en el autoconcepto y autoestima, para ello es necesario vivir y conocer multitud de experiencias. La lectura será esencial tanto para conocer experiencias de otras personas como para hacernos comprender la información que recibimos del entorno, para tomar decisiones como personas independientes y así afrontar los problemas que nos puedan surgir en nuestra vida cotidiana.

Volviendo al Decreto de nuestra Comunidad Autónoma, en su Anexo I, se enumeran y se describen las áreas de la Educación Primaria. En cada una de ellas se explica cuál es su contribución al desarrollo de las competencias básicas, a

continuación se enumeran los objetivos de área y se pasa a la enumeración de los contenidos divididos por ciclos y por bloques, con sus correspondientes criterios de evaluación. La Lengua castellana y literatura aparece en quinto lugar, destacando como objetivo principal el desarrollo de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, conversar, leer y escribir), además de perseguir el acercamiento, por parte del alumnado, de manera específica a la lectura y a la comprensión de textos literarios.

Entre los objetivos que se establecen para la citada área en el Decreto 286 se hace referencia directa a la lectura en el objetivo uno, “comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural y analizarlos con sentido crítico” (2007, p. 26417), el objetivo nueve, “leer con fluidez y entonación adecuadas, comprendiendo distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar vocabulario y fijar la ortografía correcta” (2007, pp. 26417 y 26418), el objetivo diez, “utilizar la lectura como fuente de placer y de información y considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento personal y acercarse a las obras de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura” (2007, p. 26418) y el objetivo once, “comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad, así como iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario” (2007, p. 26418).

La asignatura queda dividida en cuatro bloques para cada uno de los tres ciclos de la Educación Primaria. El primer bloque “hablar, escuchar y conversar; el segundo de los bloques, en el que quedaría enmarcada la lectura, “leer y escribir”; el bloque tres “educación literaria”; y bloque cuatro “conocimiento de la lengua”. En el primer ciclo de Educación Primaria, que comprende el primer y segundo curso, en lo referente a la lectura, se pretende que el alumnado sea capaz de comprender textos de situaciones cotidianas que se puedan dar en la vida infantil, tal y como la comprensión de invitaciones, felicitaciones o notas de aviso, folletos, descripciones o instrucciones. También ha de favorecerse el acceso a diferentes soportes de lectura, incluyendo las TIC, que transmitan información, para que aprendan a identificarla, clasificarla y compararla. Será fundamental a estas edades introducirlos en el uso de la biblioteca y despertar el interés por los textos escritos como medio de comunicación de experiencias y como instrumento

para la regulación de la convivencia. En el bloque tres, *educación literaria*, se establece que entre los contenidos se valorará la autonomía lectora así como el interés por la elección de textos y la apreciación del texto literario como medio de aproximación a la literatura. En cuanto a los criterios de evaluación establecidos por el Decreto 286 para el primer ciclo, en referencia a la lectura, encontramos el criterio número cuatro “leer en silencio, memorizar y reproducir textos sencillos”, el criterio número cinco, “dar sentido a los textos escritos próximos a la experiencia infantil, relacionando la información contenida en ellos con las propias vivencias e ideas y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta”, el criterio número siete, “leer con frecuencia por propia iniciativa como fuente de placer, textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo para conocer algunos aspectos formales simples de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos”, y, por último, el criterio ocho, “utilizar las estrategias de la comprensión lectora para localizar información concreta, realizar inferencias y comprender el sentido global de los textos leídos” (2007, p. 26422)

El segundo ciclo de la Educación Primaria abarca el tercer y el cuarto curso. A lo largo de estos dos años académicos se pretende que el alumnado trabaje, en relación a la lectura, contenidos basados en el entendimiento y análisis de textos que transmiten información de los sucesos sociales cotidianos, así como familiarizarse con los diferentes medios de comunicación sociales, haciendo especial hincapié en la noticia y carta al director, identificando sus diferentes partes como el titular o formas de presentarse. En cuanto al bloque tres, *educación literaria*, se pretende que avancen en el nivel de lectura personal, desarrollando la autonomía lectora mediante la lectura silenciosa y en voz alta de textos adecuados para ellos y mediante la lectura guiada. Se deberá acercar al alumnado al texto literario como instrumento de comunicación y medio de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, despertando su interés y proporcionándole experiencias positivas que le lleven a descubrir la lectura como una fuente de placer y disfrute personal, convirtiendo la biblioteca como uno de los espacios de ocio y tiempo libre. Los criterios de evaluación son los mismos que en el primer ciclo pero adaptados a las edades correspondientes.

El tercer ciclo es el último antes de promocionar a la Educación Secundaria Obligatoria, en él se regulan los contenidos y criterios de evaluación para quinto y sexto curso. En el bloque dos, “leer y escribir”, se establece que en dicho ciclo se ha de seguir incidiendo en la comprensión de textos presentes en la vida cotidiana tales como convocatorias, reglamentos o programas de actividades entre otros. Se ha de ir introduciendo al alumnado en el análisis de la información de páginas web juveniles, habiéndolo hecho en el ciclo anterior con páginas de carácter infantil y mostrando un especial interés por la entrevista. Ha de favorecerse el desarrollo de una actitud crítica que detecte cualquier tipo de discriminación en un texto. Los criterios de evaluación del tercer ciclo son similares a los expuestos en el primer ciclo. Ha de quedar claro que estos criterios de evaluación serán orientativos y que a la hora de desarrollar las unidades didácticas y establecer los criterios de evaluación de cada unidad (basados en éstos) deberán ser adaptados a las edades de los estudiantes.

El reconocimiento de que ha cambiado la forma de leer y de recibir la información en la sociedad del siglo XXI es tal que en el desarrollo de la Ley 10/2007 de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, se recoge una nueva concepción. En ella se resaltan algunas de las ideas clave en las que se fundamenta esta tesis, por ejemplo el reconocimiento de que hasta ahora el libro solamente se ha conocido en un formato, siendo la lectura la acción de decodificación y comprensión llevada a cabo por las personas sobre los contenidos del libro. Hoy día, desde el ámbito educativo, se considera que la lectura es “una herramienta básica para el desarrollo de la personalidad y también como instrumento para la socialización, es decir, como elemento esencial para la capacitación y la convivencia democrática, para desarrollarse en la sociedad de la información”. Vivimos en un tiempo en el que los medios y recursos comunicativos nos avasallan con abundante información de forma constante, por lo que es preciso desarrollar, mediante el hábito lector, las habilidades que nos otorgan la capacidad necesaria para transformar la información en conocimiento.

Las bases fundamentales mediante las que se desarrolla la Ley 10/2007 de 22 de junio, “de la lectura, del libro y de las bibliotecas” se asientan en los principios que promueven la convivencia y que permiten a los ciudadanos la posibilidad de participar y disfrutar en igualdad de condiciones de una vida democrática

satisfactoria. Así mismo, nace con el fin de atender a la diversidad de matices que engloba el concepto de lectura y las inmensas posibilidades de los diferentes formatos que ofrece el concepto libro. Con esta ley se promueve el desarrollo de actividades que favorezcan la adquisición y el perfeccionamiento del hábito lector.

Se puede citar como uno de los principales logros, en el ámbito legislativo de la Ley 10/2007 de 22 de junio, “de la lectura, del libro y de las bibliotecas”, la implantación del artículo ciento trece en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el que se establece que en todo centro público de educación se deberá contar con una biblioteca escolar para facilitar a los estudiantes el acceso a cualquier tipo de información relacionada con las disciplinas impartidas, favoreciendo la participación en la sociedad del conocimiento, además se deberá contar con una amplia gama de textos adecuados a las edades en cuanto a contenido y forma favoreciendo el fomento de la lectura.

Como podemos observar, el papel que la lectura ocupa en el currículo oficial de Educación Primaria es muy destacado y es un recurso esencial para fomentar el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas. Por ello, teniendo en cuenta el currículo oficial, proponemos un proyecto que, partiendo de la lectura de una obra literaria presentada en diferentes formatos (vídeo, cómic, libro y videojuego) nos permita realizar una lectura multimodal creando diferentes situaciones comunicativas que promuevan el entrenamiento y la mejora de las habilidades lingüísticas.

2.1.1. Importancia de la lectura en el aprendizaje

Sin profundizar de momento en la complejidad que encierra el proceso de lectura, y observándola en su sencillez aparente, es decir, una vez que nos hemos convertido en lectores competentes, ésta es considerada como una herramienta básica para tener acceso de forma satisfactoria y fructuosa, a la educación y a todos los ámbitos que influyen en ella, el conocimiento y el respeto de diferentes culturas del mundo y de la propia así como para la preparación para la vida en sociedad. La lectura es la clave para la interpretación del conocimiento, tanto del legado de nuestros antepasados como de la información diaria y presente que nos

permite refutar, replantear o modificar nuestros pensamientos, opiniones y aprendizajes.

Pero, la lectura, como decíamos, es un proceso complejo que va más allá de la decodificación grafema-fonema. Quedándonos en esta perspectiva superficial del proceso lector no habría cabida para el aprendizaje. Para que se produzca un verdadero conflicto cognitivo que nos conduzca a cuestionarnos e incluso a modificar nuestros esquemas previos, se requiere tener una perspectiva más amplia de lo que supone leer, de entenderlo como un proceso mucho más sofisticado en el que se entrelazan un conjunto de destrezas, conocimientos e incluso estrategias que mediante la interacción del lector con el texto, originen la creación de significados y aprendizajes. Por ello es tan importante que los niños inicien el aprendizaje de la lectura desde los primeros años de su edad escolar, para que pronto se conviertan en lectores hábiles y dicho proceso sea concebido, por ellos mismos, como un proceso sencillo y cotidiano. Ya hemos podido comprobar en el apartado anterior la preocupación que existe desde el sistema educativo por el desarrollo del hábito lector en el alumnado, tanto la LOE como el Decreto 286/2007 (que nace de ella) y del Real Decreto 1513/2006 hacen gran cantidad de alusiones al desarrollo de dicho hábito. Todas estas referencias son pruebas latentes de que el concepto de lo que leer significa ha cambiado en nuestra sociedad, donde enseñar a leer conlleva enseñar a comprender. Por lo tanto, el nuevo concepto de lectura que viene imponiéndose en las últimas décadas y el evidente papel que juega en los procesos de aprendizaje, exige una nueva forma de enseñar a leer y, consiguientemente, una nueva forma de evaluar la capacidad del alumnado en esta habilidad. Por ello, como reflejan Colomer y Camps (1996, p.209) en su estudio sobre la evaluación de la lectura en los centros educativos:

El saber leer ha sido fácil de medir mientras se ha evaluado, realmente, como un saber declarativo. Así, si por leer se entendía el ejercicio concreto de decodificar unos signos gráficos para pasarlos a sonidos de la lengua, la escuela ha podido decir con tranquilidad cuándo un niño sabía leer, es decir, cuando ya había aprendido a reconocer cada letra y sabía asociarla a las de su alrededor para pronunciarla. Ahora bien, si se entiende que leer es un acto en el que el lector intenta comprender un mensaje verbal para conseguir un propósito determinado, su medición es realmente mucho más compleja, ya que, en primer lugar, se tendrán que desglosar las habilidades implicadas en el acto de la lectura y se tendrán que precisar cuál o cuáles se quieren (y pueden) evaluar.

La concepción que aquí se expone tiene realmente en cuenta la importancia que la lectura ocupa en la adquisición del conocimiento. La lectura es la llave de acceso al saber, pero la llave también hay que forjarla, y como afirma Fons, “no organizaremos las actividades de aprendizaje del mismo modo si entendemos el hecho de leer como una simple decodificación o sonorización de unas letras que si lo entendemos como la reconstrucción del significado del texto.” (2004, p.17). Es decir, a leer también hay que enseñar y aprender, y la manera de enseñar variará según la perspectiva del profesorado y de todos los agentes que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como en toda práctica de aprendizaje, el punto de partida ha de ser el conocimiento y experiencia previa de la persona, pues solo podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos, y el aprendizaje de la lectura no puede producirse de otra manera que partiendo del conocimiento previo o perfección que el lector ya posee del mundo de la lectura. Si no es así, será muy difícil que se produzca la lectura eficaz y por consiguiente, las barreras de acceso al conocimiento serán mayores. De ahí la importancia que tendrá la relación que el niño haya tenido con la lectura en su hogar antes de incorporarse al sistema educativo, pues el simple hecho de haber escuchado historias narradas por sus familiares será un valioso recurso de aproximación para que la lectura sea lo menos desconocida posible al empezar a jugar con ella en el aula. La puesta en práctica de actividades de prelectura y de motivación previas, que pongan en contacto el saber del alumno con el texto al que se va a enfrentar, serán esenciales para que se produzca la comprensión y la relación de su contenido con sus conocimientos o experiencias previas. Cuanto más agradables y placenteras sean estas prácticas, mayor será la aceptación del hábito lector por parte del niño. El fin primordial ha de ser que la lectura, con todas las dimensiones que la configuran, fluya en ellos como un proceso natural que les permita aprender por sí mismos.

Al verse afectadas las formas de leer a principios del siglo XXI, debido a la configuración tecnológica de la sociedad, se ven también afectadas las formas de aprender. No hace mucho tiempo se consideraba persona alfabetizada a aquella persona que sabía leer, es decir, descifrar un mensaje codificado mediante símbolos, lo cual le permitía tener acceso al conocimiento. Más recientemente,

como hemos expuesto a lo largo de este epígrafe, ya no solo basta con saber descifrar, se va más allá interpretando que además de descifrar un código tenemos que comprender para que se produzca un verdadero aprendizaje. Vamos más allá porque para poder tener acceso al saber, además de haber adquirido la competencia lectora, hay que contar con otras como la digital, de ahí la necesidad de usar un término más amplio en el que tengan cabida todas estas competencias, este término podría ser “literacidad”, al que se refiere Cassany y al que ya hicimos alusión.

El Ministerio de Educación se hace eco de esta realidad y en 2010 publica un dossier titulado “Leer para aprender. Leer en la era digital”, consciente de que cada día es más la información, en muchas ocasiones información confusa, a la que podemos tener acceso. En él se hace una recopilación de artículos de autores de la talla de Solé, Fons, Cassany o Tíscar, entre otros muchos. A partir de los textos se da pie al debate y discusión acerca de la alfabetización, desde su tradicional concepción hasta las modificaciones que en ella se originan bajo el contexto de la era digital. Al mismo tiempo se hace una recopilación de consejos y orientaciones clave, destinadas a docentes, padres y alumnado con el fin de fomentar la competencia lectora, considerada como el pilar del aprendizaje. Se abordan las nuevas prácticas culturales que acompañan a la lectura digital, que demanda, tal y como decíamos, la puesta en escena de nuevas competencias. También se considera que la lectura en internet va más allá de un simple cambio de soporte, pues en primer lugar, reestructura totalmente la manera tradicional de acceder a la información, de difundirla y por supuesto de sintetizarla y asimilarla.

La lectura-aprendizaje, en la era digital da lugar a multitud de investigaciones y se ponen en práctica experiencias enriquecedoras que promueven el aprender, pues es obvio que el concepto de alfabetización ha evolucionado y demanda una actualización en la conciencia global. Las nuevas competencias que han de ponerse en funcionamiento para leer y procurarnos un aprendizaje han de ser objeto de estudio y consideradas en los currículos educativos. Tanto la LOE como el nuevo borrador de Ley Orgánica de 2013 tienen en cuenta la importancia de las tecnologías en el aprendizaje en lo que se refiere a la búsqueda de información y transmisión, pero parecen no ser conscientes aún de la realidad, siguen viéndolas como una herramienta de apoyo

para el aprendizaje, pero se requiere una visión más amplia, pues como decimos, han afectado directamente a las formas de leer y aprender en el siglo XXI y ha de ser el área de Lengua Castellana y Literatura la que recoja estas competencias y las desarrolle, pues en ellas se sigue ofreciendo una definición desactualizada de lectura.

2.2. Informes sobre la lectura

La actual preocupación que existe en la sociedad por la decadencia de la lectura, o más bien por la dejadez o despreocupación que siempre ha caracterizado a este fenómeno en la sociedad española, surge a partir de los resultados de multitud de informes de organismos internacionales que cuestionan la comprensión lectora entre los estudiantes españoles de Educación Primaria y Educación Secundaria. El sentimiento generalizado en nuestro país, siempre que se publican los resultados del informe PISA, es desolación, pues se hace una campaña mediática que durante unos días refleja la incapacidad de nuestro alumnado y agentes educativos, pero poco después no se vuelve a saber nada y la ayuda para las víctimas no aparece por ningún lado, pues consideramos que al igual que se exponen los malos resultados, los medios de comunicación deberían funcionar como un agente educativo más dando a conocer los planes o propuestas que se realizan para mejorar los malos resultados en comprensión lectora por nuestro alumnado. Quizás muchos de estos planes fracasan por el simple hecho de no llegar ni tan siquiera a ser conocidos. Recordemos que el objetivo de la alfabetización ha de ser común en la sociedad y no únicamente de un sector, y en muchas ocasiones, en los hogares ni siquiera saben los recursos que están a su disposición o las estrategias que se pueden seguir para que sus hijos mejoren en este ámbito. Un ejemplo de medida adoptada tras los resultados negativos, con el que se pretende fomentar el desarrollo del hábito lector entre los más jóvenes es la implantación de la Ley 10/2007, de 22 de junio, “de la lectura, del libro y de las bibliotecas”.

2.2.1. PISA

El informe PISA (Programme for International Student Assessment) consiste en un estudio realizado, a nivel internacional, al alumnado de quince años para valorar su rendimiento, en relación a competencias clave como son la competencia lectora, matemática y científica, al finalizar la etapa educativa obligatoria. Se pretende demostrar cuál es la capacidad del alumnado para poner en uso los conocimientos adquiridos en la escuela ante situaciones que se les plantean y que son nuevas para ellos.

En el estudio participan todos los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En el informe de 2006 participaron 57 países, en 2009 lo hicieron 67 y en 2012 fueron 65. El informe que se realizó en la misma franja temporal en la que se puso en funcionamiento el proyecto que exponemos en estas páginas fue el de 2012. No se trata de un informe rutinario sobre la adquisición de conocimientos, sino, más bien, de qué sabe hacer el alumnado con lo que ha aprendido y cómo lo hace, de ahí la importancia que le otorgamos, pues la lectura tal y como la entendemos actualmente no es un mero conocimiento, sino un proceso complejo que permite al sujeto no solo interactuar y desenvolverse en el entorno. Cada año se centra en profundidad en una competencia, de las tres citadas con anterioridad (competencia matemática, científica o la lectora). En 2006 le correspondió a la competencia científica y en 2009 a la competencia lectora. En 2012 fue la competencia matemática.

En 2009, se incorporó la valoración de otra competencia más, la digital. Para ello, las preguntas de los ejercicios fueron entregadas a los estudiantes en una memoria USB, con la que, mediante un entorno virtual, podían navegar a través de hipervínculos para encontrar información y desarrollar las respuestas. Al finalizar la prueba, las contestaciones se entregaban al examinador almacenadas en el lápiz de memoria. Cabe destacar que de los 25000 niños españoles que participaron, a 2100 se les pasó una prueba de competencia lectora en formato electrónico, con la que se pretendía valorar cómo los adolescentes manejan, acceden y seleccionan la información relevante a partir de textos electrónicos, así

como observar cómo realizan sus propias creaciones en respuesta a los problemas que se les plantean.

Para llevar a cabo la evaluación, los resultados globales de cada país se recogen en una escala en la que 500 puntos se establecen como el promedio de las puntuaciones medias de los países de la OCDE.

Los aspectos que se evaluaron con respecto a la lectura en el informe PISA 2012, aparecen recogidos en el informe español Pisa 2012 (p. 12). Se evaluó de la siguiente manera:

- a) Definición de lectura: la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.
- b) Contenido: el formato de los materiales de lectura fueron: Textos continuos o de prosa, organizados en oraciones y párrafos (p.ej. narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos). Textos discontinuos, que presentan la información en forma de listas, gráficos, mapas, diagramas...
- c) Proceso: acceder y recabar la información. Hacerse una idea general del texto. Reflexionar sobre el contenido y la forma del texto.
- d) Contextos: el uso para el que se ha escrito un texto (personal, educativo, social o científico).

Los países que consiguen las puntuaciones medias más elevadas en lectura son los pertenecientes al bloque asiático, Japón (538) y Corea del Sur (536). Finlandia (524), Irlanda (523). En cuanto a los países norteamericanos que forman parte de la OCDE, Canadá se sitúa con (523). En España, la comunidad de Madrid (511), C. Foral de Navarra (509), Castilla y León (505), Principado de Asturias (504) o Cataluña (501), son las comunidades que mejor puntuación media obtienen, todas ellas por encima del promedio de los 27 países de la Unión Europea participantes (489) y del promedio del conjunto de los países de la OCDE (496).

En España la puntuación media es de (488), próxima a la del conjunto europeo. La Región de Murcia se sitúa por debajo de la media española y europea con 462 puntos, colocándose en lo que el informe denomina nivel dos de lectura, de los seis que distingue, junto a Grecia, Andalucía, Illes Balears, Turquía, Eslovaquia y Extremadura. En este nivel dos, se recogen ejercicios en los que se obliga al lector, según PISA España (2012, p.66) a:

Localizar uno o más fragmentos de información que pueden tener que inferirse y ajustarse a varios criterios. Otros requieren que se reconozca la idea principal del texto, que se comprendan relaciones y que se interprete el significado de una parte delimitada de un texto cuando la información no ocupa un lugar destacado y el lector debe realizar inferencias sencillas. Los ejercicios pueden incluir comparaciones o contrastes basados en una única característica del texto. Los ejercicios de reflexionar típicos de este nivel obligan al lector a realizar una comparación o varias conexiones entre el texto y los conocimientos externos recurriendo a las experiencias y actitudes personales.

En España el 18% del alumnado se sitúa en niveles por debajo del dos. En los niveles cinco o seis, solamente se encuentra el 6% del alumnado español, el mejor resultado del alumnado en estos dos niveles lo obtiene Japón con un 19%, en Murcia no llega al 5%. En el nivel dos se ha logrado la adquisición básica de la competencia que permite participar de manera efectiva y productiva en sociedad.

En 2012 se hace una prueba de lectura por ordenador, que como dijimos, comenzó a realizarse en 2009 (prueba ERA, Electronic Reading Assessment) y en las que participaron (en esta edición) treinta y dos países. Para valorar la competencia lectora digital se tienen en cuenta capacidades tales como la navegación intertextual y de relación constante de textos de diverso tipo para conseguir recabar una información determinada. España obtiene una puntuación media de 466, siendo la media OCDE de 497. El país Vasco es la comunidad que más se aproxima a la media OCDE con 487 puntos. España tiene un 26% de alumnado en los niveles inferiores de rendimiento en la prueba digital de lectura, mientras que en la prueba en papel, es el 18% el número de alumnos que se sitúa en los niveles inferiores.

En el año 2000 la competencia central de PISA fue la lectura. Desde esa edición a la de 2012, España ha bajado su media en cinco puntos. Pero no ha sido estable la variación si tenemos en cuenta que en 2000 la media española en

competencia lectora fue de 493 puntos, bajándose a 481 en 2009 y subiendo de nuevo en 2012 a 488. En nuestra región se ha pasado de una media de 480 en 2009 a 462 en 2012. El porcentaje de alumnado que se situaba, a nivel estatal, en los niveles inferiores de lectura en 2000 era del 16,3%, del 19,6% en 2009, y del 18,3% en 2012.

Las mujeres se sitúan por encima de los chicos en competencia lectora. En 2000 obtuvieron en España veinticuatro puntos más que los varones, en 2012 obtienen 29 puntos más. Ambos sexos han empeorado de una edición a otra, pero es mayor el incremento de bajo rendimiento en el caso de ellos.

2.2.2. PIRLS

El segundo informe al que hacemos referencia en este estudio es el PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Se centra en la evaluación de la competencia lectora de los niños de cuarto curso de primaria (nueve-diez años), entendiéndola, según la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), como:

habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal.

Además, también se valora la experiencia lectora de los niños en los centros educativos y en el ámbito familiar, los factores socioambientales que influyen en el desarrollo de la competencia lectora y las políticas y prácticas educativas llevadas a cabo por los 50 países participantes en relación a la práctica lectora a fin de comparar unas con otras y poder mejorarlas. En la edición de 2011, participaron 8500 alumnos españoles de cuarto curso de primaria, repartidos entre 312 centros, todos ellos en edades comprendidas entre los 9 y 10 años.

Para evaluar la competencia lectora del alumnado, PIRLS se centra en el análisis de tres aspectos. En primer lugar, los procesos de comprensión; estos se dividen en: localización y obtención de información explícita 20%; realización de inferencias directas 30%; interpretación e integración de ideas e información 30%;

análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales 20%. En segundo lugar, los propósitos de la lectura, que se evalúa en un 50% la experiencia literaria y en otro 50% la adquisición y uso de la información. Por último, PIRLS también valora las conductas y actitudes del alumnado ante la lectura.

Para llevar a cabo el informe, se presentan una serie de textos al alumnado, cada uno de ellos va acompañado de una secuencia de preguntas. En la elaboración de las preguntas que evalúan los aspectos de comprensión lectora y los propósitos de la lectura, PIRLS diseña una serie de cuestiones que atienden a cuatro procesos diferentes de la comprensión. Cada una de ellas corresponde a un proceso de comprensión, localización y recuperación de información explícita; realización de inferencias directas; interpretación e integración de ideas e información; análisis y evaluación de los contenidos, el lenguaje y los elementos textuales.

La prueba consta de un cuadernillo que incluye dos bloques de evaluación, el alumno dispone de cuarenta minutos para la realización de cada uno de estos bloques, teniendo un período de descanso de veinte minutos entre cada uno de ellos. Las pruebas se componen de un texto estímulo de unas setecientas cincuenta palabras aproximadamente, seguido de las preguntas, unas doce por texto. Los textos usados fueron en su mitad literarios (cuentos o pequeños relatos) y la otra mitad informativos.

También se han formulado cuestionarios para evaluar los factores familiares y escolares asociados con la competencia lectora de los niños que participan en el estudio. Se diseñaron varios tipos de cuestionarios para repartir entre familiares, alumnado, profesorado y directores de los centros con el fin de valorar dicha variable. La finalidad de la prueba es tener un acercamiento a una experiencia lectora real, por ello los textos que se seleccionan son textos que el alumnado utiliza en su vida cotidiana.

El informe PIRLS utiliza desde 2001 una escala continua que permite hacer comparaciones rigurosas entre los países colaboradores. Se establecen los 500 puntos como el promedio de puntuaciones medias de todos los países que participan. Se establecen cinco niveles de rendimiento para clasificar a los países:

nivel 5- avanzado (superior a 625); nivel 4- alto (entre 550 y 625); nivel 3- intermedio (entre 475 y 550); nivel 2- bajo (entre 400 y 475); y nivel 1- muy bajo (inferior a 400).

El sistema de evaluación utilizado permite situar el nivel de competencia de cada niño en una escala común independientemente del bloque que se esté valorando. Esto es posible gracias a la metodología de la Teoría de Respuesta al Ítem, escala que se basa en la puntuación de los ítems, dejando en un segundo plano el grado de competencia y conocimiento del sujeto evaluado. En la prueba existen ítems de diferentes dificultades, la puntuación de cada estudiante se aprecia en función de las preguntas de mayor dificultad que es capaz de contestar. Si un alumno obtiene 517 puntos habrá respondido a los ítems inferiores y equivalentes a esa puntuación y a algunos de los de mayor valor. En la edición de 2011 la media de puntuaciones de los países participantes fue de 512 puntos.

España obtiene en PIRLS 2011 una puntuación media de 513 puntos, situándose 28 puntos por debajo de Italia y Portugal, países próximos en muchos aspectos según el informe. Presenta una mayor diferencia con países anglosajones como Inglaterra o Estados Unidos, más de 38 puntos. Con Francia obtiene una diferencia de solo 7 puntos. España presenta un porcentaje de alumnos del 6% dentro del nivel muy bajo, mientras que la media de la OCDE es del 3%. El resto de niveles se distribuyen de la siguiente manera: en nivel bajo un 22% (14% media OCDE), en nivel intermedio 41% (37% media OCDE), nivel alto 27% (36% media OCDE), y un 4% en nivel avanzado (10% media OCDE). Entre los tres primeros niveles se sitúa más de la mitad de la muestra española, el 69%, frente al 54% de la media OCDE. Solamente el 31% se encuentra en los dos niveles superiores, mientras que el porcentaje de la media OCDE es del 46%. Al igual que PISA, PIRLS identifica la escasez de alumnado en niveles altos de comprensión lectora.

Los países que mayor puntuación obtienen son China con 571, Federación Rusa 568, y Finlandia 568 puntos. Los países que peor puntuación obtienen, por debajo de la media, son Catar 425, Arabia Saudí 430, o Colombia 448.

PIRLS evalúa dos propósitos de lectura: por un lado la lectura como experiencia literaria, y por otro, la lectura para adquisición y uso de la

información. Para los dos propósitos identifica cuatro procesos de comprensión lectora. Estos cuatro procesos se recogen en dos grandes grupos. Al primero de ellos lo denomina “Procesos de comprensión lectora”, dentro del mismo se identifica: a) localizar, obtener información explícita y realizar inferencias directas, y b) interpretar e integrar ideas e información; analizar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales. El segundo grupo, “Dimensiones”, implica: c) obtener información y hacer inferencias directas, y d) interpretar, integrar y evaluar.

Nuestro país obtiene una nota promedio en el primer propósito, la lectura como experiencia literaria, de 516, siendo la media OCDE de 540, y la puntuación más elevada, la finlandesa, 568 puntos. En la nota promedio del segundo propósito, la lectura para la adquisición y uso de información, obtenemos una puntuación de 512, por debajo de la media OCDE de 536, y siendo la nota más elevada la de China con 578. En la obtención de información y la realización de inferencias obtenemos 516 puntos, y en la interpretación, integración y evaluación 510, en ambos casos por debajo del promedio OCDE, que es de 538 y 537 respectivamente.

Desde la realización del informe PIRLS 2006 a 2011 no se ha observado variación en la evolución del alumnado español de cuarto de Educación Primaria, su comportamiento ha sido estable, siendo la nota media de 513 puntos en ambas ediciones. Como se aprecia en el informe PIRLS 2011, los países que obtienen una mayor nota en comprensión lectora, obtienen mejores resultados en matemáticas y ciencias.

Otro aspecto que se tiene en cuenta en la elaboración de PIRLS es el origen sociocultural de los estudiantes, con la finalidad de estimar la relación que existe entre el contexto en el que se desarrollan y el rendimiento que tienen en lectura. Los datos oportunos para semejante valoración se obtienen mediante un cuestionario que se entrega al alumnado tras la prueba de comprensión lectora. En dicho cuestionario se recopila información, entre otros aspectos, sobre los recursos culturales del alumnado en sus hogares o la profesión y nivel de estudio de los padres. Con los datos obtenidos se puede decir que el alumnado de padres con profesiones liberales presenta un rendimiento medio en comprensión lectora

mayor que el del alumnado cuyos familiares son trabajadores no cualificados o sin trabajo remunerado. El alumnado con padres de mayor nivel educativo logran mejores resultados. Asimismo, los recursos educativos disponibles en las residencias familiares parecen ser otro factor influyente en el proceso de aprendizaje lector.

En cuanto a la diferencia de resultados por sexo no se obtienen diferencias significativas, pero en comprensión lectora se sitúan ligeramente por encima, con mejor promedio, las mujeres. Esto ocurre en todos los países participantes, salvo en Colombia.

El informe PIRLS 2011 hace un análisis del dinero gastado por los diferentes estados participantes en educación en función de su Producto Interior Bruto (PIB). Una mayor inversión no garantiza un mejor rendimiento en comprensión lectora. España invierte un 4,4% de su PIB en educación y obtiene mejores estimaciones globales que otros países cuya inversión es mayor, es el caso de Noruega (7%). Un ejemplo representativo es el existente entre Finlandia y Noruega que presentan un PIB similar y los resultados difieren en 60 puntos.

Acerca de la titularidad de los centros en PIRLS 2011, el 66% de la muestra española estaba escolarizada en centros públicos, y el 34% en centros privados (concertados o no). El alumnado que estudia en centros privados o concertados logra un mayor rendimiento en PIRLS, obteniendo 525 puntos, 18 más que los matriculados en centros públicos (507). Han de tenerse en cuenta las características socioculturales del alumnado que acude a un tipo de centro u otro.

2.2.3. PIAAC

Programme for International Assessment of Adults Competencies (PIACC 2013), es un informe realizado por la OCDE en el que participan veintitrés países desarrollados, de los cuales veintidós pertenecen a dicha organización, y pretende evaluar los conocimientos y las competencias laborales de la población adulta (dieciséis-sesenta y cinco años), así como la competencia matemática y lectora de los mismos, con la finalidad de valorar los resultados y poder tomar decisiones que afectan a la formación, inicial y continua, así como al desempeño laboral de

los ciudadanos y, sobre todo, para procurar la satisfacción con ellos mismos. Este proceso surge bajo un contexto en el que la globalización y el vertiginoso cambio tecnológico afecta directamente a nuestras vidas, siendo la educación, clave para enfrentarnos y desenvolvernos en él. Con el fin de mejorar los sistemas formativos, la OCDE considera imprescindible contar con indicadores que les permita estudiar, valorar y mejorar sus políticas educativas y laborales.

PIAAC distingue tres niveles de dificultad en cuanto a lo que a ítems se refiere: dificultad alta (ítems VI y V), incluiría a Persona A, con nivel alto de competencia; dificultad media (ítems IV y III), Persona B con nivel medio de competencia; dificultad baja (ítems II y I), Persona C, con nivel bajo de competencia. El programa, al igual que PISA y PIRLS, utiliza la Teoría de Respuesta al Ítem para determinar las puntuaciones de los sujetos que constituyen la muestra, expresando el nivel de rendimiento en una escala de 0 a 500 puntos.

Para la evaluación de la comprensión lectora evalúa el conjunto básico de habilidades de decodificación esenciales para obtener significado de los textos escritos (conocimiento del vocabulario, la capacidad de procesar el significado a nivel de oración y la fluidez en la lectura de pasajes de texto). La encuesta incluye también la lectura de textos digitales como requisito importante de la competencia, ya que la lectura de los mismos requiere de habilidades tales como el uso de enlaces y la capacidad para navegar por diferentes medios utilizando diferentes herramientas.

Se dio la opción de realizar la prueba con papel y bolígrafo o en ordenador, dependiendo de la competencia digital de cada uno. En la media de la OCDE encontramos que un 25% de la muestra la realizó mediante la forma tradicional y un 75% mediante la alternativa tecnológica. El 89% en los Países Bajos usó el ordenador, por encima del resto de participantes. España lo hizo, por debajo de la media, en un 66% de los casos.

Al igual que ocurría en PISA 2012, las puntuaciones medias más altas en comprensión lectora, corresponden a Japón (296) y Finlandia (288). La puntuación media de la OCDE es de 273. España, una vez más, se sitúa por debajo con 252 puntos, siendo, junto con Italia, los países que peor resultado obtienen. Según el informe, un adulto español puede desenvolverse plácidamente

en la realización de tareas de nivel dos, es decir, relacionar textos e información y realizar inferencias a bajo nivel, integrar fragmentos de información, comparar y contrastar información y acceder a diferentes partes de un documento para obtener e identificar información requerida. Aunque las diferencias parezcan significativas, este nivel medio de rendimiento es el mismo que para la media de la OCDE.

Del mismo modo que en PISA, se establecen cinco niveles de competencia lectora. España presenta un 27% de adultos entre dieciséis y sesenta y cinco años en el nivel uno, un 39% en el nivel dos, 28% en nivel tres y 5% en nivel cuatro, sin lograr representación en el nivel más alto. En cambio, la distribución en Japón es: 5% en nivel uno; 23%, nivel dos; 49%, nivel tres; 22%, nivel cuatro; y 1% en nivel cinco. La media OCDE es de: 15% para el nivel más bajo; 34%, nivel dos; 39%, nivel tres; 11% nivel cuatro; y 1%, nivel cinco.

Un dato a tener en cuenta aportado por el informe, es que los adultos que realizaron la prueba por ordenador obtuvieron una puntuación media significativamente mejor que los que la realizaron por otras vías. También obtuvieron mejor puntuación aquellos que realizaron la prueba en papel y que afirmaban tener conocimientos TIC, sobre aquellos que no los tenían. Entre las diversas reflexiones obtenidas por la encuesta, destacamos la que afirma que los resultados positivos en comprensión lectora parecen estar directamente relacionados con los sujetos que tienen conocimientos en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que a la vez, son los de mayor nivel educativo y socio-económico.

2.2.4. Federación Gremio de Editores Españoles

Entre otros, uno de los objetivos del Gremio de Editores Españoles (FGEE), es amparar el comercio del libro e impulsar el hábito lector, para ello, suele realizar investigaciones estadísticas con la finalidad de conocer la situación de la lectura en el panorama social español o los intereses de los usuarios. Mantienen relación con diversas instituciones públicas, entre ellas la educativa, para colaborar e impulsar la lectura desde edades tempranas.

Los resultados cosechados muestran, en 2012 y a grandes rasgos, que el nivel de lectura mejora en España, cada vez se extiende más la lectura en pantalla y audiovisual (periódicos electrónicos). Cabe destacar el papel que empiezan a ocupar las webs, blogs o foros como medios de acceso a la lectura. El 92% de los españoles de catorce años o más afirma leer (en cualquier tipo de soporte o material) con una frecuencia, al menos, trimestral. Y un 88,6% con una frecuencia semanal. Siguiendo una escala de frecuencia, lo que más se lee es prensa. Atendiendo al sexo, los varones leen más prensa, cómics y en webs, blogs y foros, mientras que las mujeres prefieren libros y revistas.

La población de edad igual o superior a catorce años, lee libros solo en su tiempo libre el 40,8% (media de 10,6 libros), lee por trabajo o estudios en su tiempo libre el 18,2% (media de 13,4 libros), lee solamente por trabajo o estudios el 4% (media de 5,3 libros), y no lee libros el 37% de la muestra. En el informe se confirma que la proporción de libros leídos es proporcional al nivel de estudios de los entrevistados. A mayor nivel de estudios, mayor es el hábito lector. En comparación con estudios anteriores, el porcentaje de lectores en el tiempo libre ha crecido en 4,5 puntos (últimos cinco años).

El porcentaje de lectores frecuentes que lee todos o casi todos los días o lee una o dos veces por semana, es de 47,2%. Lee alguna vez al mes o al trimestre, lector ocasional, el 11,9%. Y no lee nunca o casi nunca el 40,9%. De entre las mujeres, lee en su tiempo libre el 64,1% de ellas, mientras que entre los hombres, lo hace el 54%. Murcia se encuentra entre las comunidades que más se alejan de la media española (59,1%) con lectores en su tiempo libre, presentando un 54,2%.

Cuando se les pregunta por la materia del último libro leído, se obtiene que, en el 77,5% de los casos se trata de obras literarias, el 14,7% afirma que se trata de un libro de humanidades y Ciencias Sociales. El 1,5% corresponde al tema científico-técnico, medicina y biología. El 2%, libros prácticos y enseñanza. Infantil y juvenil otro 2%.

El 48,8% de la muestra de catorce o más años afirma no leer libros por falta de tiempo (trabajo, estudios, cuidado familia, etc.). El 29,9% no lee porque no le gusta. El 20,9% prefiere emplear su tiempo de otro modo.

Son lectores digitales el 58% de los españoles a partir de los catorce años, considerando a éstos que leen en ordenador, teléfono móvil, agenda electrónica o e-Reader y leen al menos en una ocasión al trimestre. En 2011 el porcentaje era del 52,7%. Entre los varones, el 65,5% son lectores digitales, en el caso de las mujeres, lo son algo menos, el 50,4%.

El 69,9% de los españoles no acudieron a una biblioteca o bibliobús en el último año, solamente lo hicieron el 30,1% de la muestra. La biblioteca de la Región de Murcia es una de las mejores valoradas, superando la nota media española (7,83) con un 7,88. El 29% de los usuarios acuden para estudiar, el 35,5% para consultar libros o hacer lecturas en sala, el 54,3% realiza actividades de préstamo y lectura.

En 2012, la frecuencia de uso de internet es frecuente en el 66,7% de los casos, ocasional, en el 1,8%, y nunca o casi nunca usan internet el 31,5% de los encuestados.

La frecuencia de lectura entre los menores de entre diez y trece años se ha incrementado en los últimos años. En 2010, se declaraban lectores frecuentes el 75,5%, en 2011 el 75,1% y en 2012 el 77,2%. Eran lectores ocasionales en 2010 el 9,3%; el 7,8% en 2011; y el 7,2% en 2012. No lee nunca o casi nunca el 15,2% de los niños de entre diez y trece años en 2010; el 17,1% en 2011; ni el 15,4% en 2012. El 84,6% afirma leer libros en su tiempo libre. Son lectores digitales el 50,5% y no leen en este tipo de soportes el 49,5%.

El 54,6% utiliza la biblioteca con frecuencia (todos o casi todos los días o al menos una o dos veces por semana); el 24,2% la usa ocasionalmente (al menos una vez al mes o cada tres meses); nunca o casi nunca va a la biblioteca el 21,2%. De los que la usan, el 64,9% lo hace para tomar o devolver libros en préstamo y el 42,2% va a estudiar; el resto lo hace con otros fines, como son la consulta de libros o lectura en la sala o usar recursos informáticos o electrónicos.

El 73,7% de los niños entre diez y trece años usa internet diaria o semanalmente para buscar información o buscar documentación. El 51,6% para mensajería instantánea. El 46,5% para acceder a redes sociales. El 44,6% para enviar o recibir correo electrónico. El 29,4% usa internet para descargar archivos

(música, series, cine, programas...). El resto se conecta para otras actividades como acceder o participar en blogs y foros, entre otras.

Los libros favoritos de los niños de entre diez y catorce años son *Geronimo Stilton* (Elisabetta Dami), *Harry Potter* (J.K. Rowling), *Diario de Greg* (Jeff Kinney), *Kika Superbruja* (Ludger Jochmann), *Crepúsculo* (Stephenie Meyer), *Las aventuras de Araminta* (Angie Sage), *Bat Pat* (Roberto Pavanello), *Siempre con mis amigos* (Ana María Machado), *Tea Stilton* (Elisabetta Dami) y *La tejedora de la muerte* (Concha López Narváez).

2.3. Realidades y retos

Las puntuaciones globales obtenidas en los informes PISA y PIRLS nos permiten comparar el rendimiento de los sistemas educativos de todos los países participantes en dichos estudios. Los informes que hemos analizado ponen al descubierto algunas debilidades del sistema educativo español, debilidades que pueden derivar de diversos factores, tales como el planteamiento del marco teórico en el que se establecen las bases del proceso de enseñanza-aprendizaje o las diferentes formas de cada docente o centro educativo para poner en funcionamiento su propia práctica educativa. Quizás sea esta última uno de los factores más influyentes, siendo necesario el fomento de la autorreflexión y autoevaluación para poder paliar estos defectos.

Al analizar las pruebas expuestas a los estudiantes se obtiene como dato genérico que el alumnado español suele presentar buenos resultados a nivel intermedio, pero también presentan un alto porcentaje en los niveles más bajos y una escasa representación en los más elevados. Como consecuencia, algunos sectores concluyen con la observación de que el sistema educativo español presenta una mayor atención al alumnado de nivel medio, dejando un poco en el olvido al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, tanto a los de altas capacidades como a los que presentan algún tipo de retraso en el aprendizaje.

Si atendemos al currículo oficial, observamos que el profesorado tiene autonomía para trabajar con el alumnado, partiendo de la concepción de que el alumnado es diferente por múltiples razones y que la acción docente debe atender

dichas diferencias mediante las estrategias o actuaciones, medidas organizativas y curriculares que sean necesarias. Quizás el problema es que la realidad en los centros no permite atender con el grado que se desearía a la diversidad de las capacidades del alumnado o que el compromiso de muchos profesionales o incluso de los familiares no sea el adecuado.

Desde PIRLS 2011, Informe Español, se expresa la urgente necesidad de poner en marcha estudios que puedan explicar las causas que sitúan a un alto porcentaje del alumnado de nuestro país en los niveles inferiores y medios y la carencia de una muestra representativa en el nivel alto o avanzado, y poder explicar situaciones como, por ejemplo, que Italia o Países Bajos obtengan resultados superiores a los españoles presentando una media de edad inferior.

Los datos obtenidos en PISA 2006 supusieron un duro golpe para el sistema educativo español, que desembocó en un mediático debate nacional y en la constante búsqueda de posibles soluciones y el replanteamiento de si las medidas adoptadas hasta el momento eran las adecuadas o si se estaban aplicando de forma eficaz. Tras los resultados del informe de 2003, tanto la Unión Europea como la OCDE instan a todos sus miembros a que incrementen su nivel de compromiso en relación a la lectura en la infancia como medio de mejora de la calidad de los sistemas educativos. En la Región de Murcia se publica la Orden 25 de julio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece el Plan de Fomento a la Lectura y el Desarrollo de la Comprensión lectora en los Centros Docentes que impartan la Educación Primaria (BORM de 9 de agosto de 2005). Pero, después de un nuevo informe, edición de 2012, comprobamos que las medidas siguen siendo insuficientes.

Tras los primeros resultados negativos, se crea y se pone en funcionamiento un nuevo marco teórico, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de la que deriva el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, del que destacaremos en este epígrafe el Artículo seis “*Competencias básicas*”, ya que en él se manifiesta que siendo la lectura un factor esencial para el desarrollo de las competencias básicas, las instituciones educativas deberán garantizar un tiempo mínimo de treinta minutos destinado a la lectura durante la semana y a lo largo de

todos los cursos. Esta medida se adopta como un reto para garantizar la mejora del nivel lector del alumnado. Más recientemente se ha desarrollado la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa, y que modifica la anterior Ley Orgánica 2/2006. Parece que hasta ahora los planes de fomento de la lectura, o más bien las pautas o propuestas que se han ofrecido para la mejora de la competencia lectora no han sido suficientes para alcanzar los objetivos propuestos por la comunidad educativa.

Con la LOMCE se propone la elaboración de un Plan Lector en los centros. En él se desarrollan una serie de estrategias a las que el profesorado pueda tener acceso con el fin de conseguir que el alumnado se convierta en un lector competente. Se considera que se habrá conseguido dicha tarea cuando sean capaces de comprender los conocimientos, investigar sobre ellos y estar capacitados, como resultado final, para comunicar y transmitir lo que han aprendido. Tanto en la LOE como en su modificación correspondiente en la LOMCE se dispone que la comprensión lectora y la expresión oral y escrita constituyen un objeto de interés que se debe desarrollar en todas las etapas educativas. Así mismo, promueve el desarrollo del hábito lector y la iniciación al estudio de la literatura, con el fin de lograr el aprovechamiento eficaz del aprendizaje. Con la elaboración de un Plan Lector se pretende que puedan trabajar globalmente todos los aspectos que constituyen la competencia lingüística.

El fomento de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora siempre ha sido motivo de preocupación para las entidades educativas puesto que esta competencia es fundamental para el desarrollo del resto de competencias. Ciertamente que dicha preocupación ha variado según los diferentes momentos de la historia de la humanidad y las diferentes políticas ejercidas por los gobiernos instaurados. En la actualidad se ha incrementado por el hecho de aspirar al desarrollo de sociedades democráticas en las que la participación ciudadana sea lo más amplia posible. Los resultados obtenidos en los informes mencionados dejan en evidencia la forma en la que se fomenta la competencia lectora de los más jóvenes de la sociedad actual, por ello, diversos autores, investigadores, pedagogos, consejerías de educación, asociaciones, bibliotecas, centros escolares, entre otros, comienzan

a desarrollar proyectos e iniciativas orientados al fomento de la lectura y al desarrollo del hábito lector.

En contraposición a los malos resultados obtenidos por el alumnado español en competencia lectora, encontramos que nuestro país es una de las principales potencias editoras, llegando a publicar hasta una cantidad de 60000 nuevos ejemplares por año. Este dato justifica la idea manifestada por Pedro César Cerrillo (2005), en contraposición a la frecuente denominación que se le atribuye a la sociedad del siglo XXI, la sociedad de la información y el conocimiento. Es evidente que vivimos en la sociedad de la información y que esta fluye sin cesar por los diferentes canales comunicativos, pero ello no deriva por sí mismo en la sociedad del conocimiento, ya que es imposible, sin una adecuada competencia lectora, asimilar la información para transformarla en conocimiento, de ahí la importancia de trabajar en las aulas la literacidad crítica. Conocer la realidad supone comprenderla, analizarla e interactuar. Debemos fomentar los hábitos lectores, el interés de la lectura por placer, el leer para formarnos como personas y para acceder al conocimiento.

Algunos autores lanzan la idea de establecer un canon literario infantil y juvenil común para que al finalizar las diferentes etapas educativas todo el alumnado perteneciente a un mismo sistema educativo haya tenido acceso a una lectura común que dé respuesta a sus características psicoevolutivas y a las necesidades propias. Aunque la lectura es un proceso cognitivo y los estudiantes pueden ir despertando su interés literario a diferentes edades.

Se puede hablar de un canon occidental haciendo referencia a obras que han influido en la constitución de la sociedad occidental. Cabe la posibilidad de trabajar los clásicos en la escuela, tenidos en cuenta por las historias que en ellos se cuentan como fuente esencial de la cultura. Así mismo, abren caminos para futuras lecturas y son una herencia del pasado. Aunque es esencial que para enfrentarse a determinadas obras se haya llegado a la edad adecuada o al nivel cognitivo exigido para poder comprenderlas, así que es importante conocer la existencia de magníficas adaptaciones, tales como las de Rosa Navarro Durán, entre las que se encuentran *La Odisea* o *El Cid*. Pero además, surge otro

inconveniente, ¿qué libros son dignos de formar parte de un canon literario? Siguiendo a Cerrillo (2012, p.3):

Todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, textos clásicos. Pero, junto a ellos, pueden incluirse en un canon otros libros, de indiscutible calidad literaria, que no hayan alcanzado esa dimensión de “clásicos” porque no ha pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro. Es decir, que no podemos confundir canon con clásicos.

Por el mero hecho de haber adquirido el privilegio de convertirse en clásico, no significa que una obra reciente no cuente con todos los ingredientes necesarios que gestan a un clásico de la literatura, y que por su corto período de vida no han llegado aún a esa denominación. De este modo, podemos considerar que el canon literario no ha de tener como premisa básica y única la de seleccionar clásicos. Además, para establecer la selección, ha de tenerse en cuenta el momento histórico y el contexto en el que nace la obra, ya que muchas de ellas se ven bañadas en los tintes ideológicos reinantes en su tiempo.

Todo profesor debe ser capaz de seleccionar las lecturas que considere apropiadas según las características de su alumnado y así poder establecer un corpus de textos personalizado que se ajuste al grupo clase. Un maestro o maestra ha de conocer el nivel de comprensión lectora que posee cada estudiante así como el tiempo que dedica a la lectura. Existen numerosos referentes, tanto externos como internos en una obra que nos sirven como medidas orientativas y nos permiten saber si un texto es adecuado o no para los niños y las niñas. Cuando tenemos contacto con un libro y vemos el título, la tipografía, leemos el prólogo, la información de cubierta y contracubierta, el nombre del autor u observamos las ilustraciones o la colección, podemos hacernos una idea de cómo va a ser el libro y hacia qué público se puede orientar; como agentes externos, podemos destacar la cantidad de comunidades virtuales formadas por profesionales de la educación o foros, que se constituyen hoy día con la intención de compartir opiniones y experiencias vividas con determinadas obras. Las campañas publicitarias de los editores también sirven de guía, así como las recomendaciones que suelen hacer sobre la edad a la que se dirigen, aunque este aspecto puede ser poco objetivo. Es muy importante tener en cuenta el contexto en el que se ha escrito la obra y para el

que se ha escrito y fundamental, conocer bien, haber leído la obra y reflexionado sobre la misma.

Otro hecho evidente que queda de manifiesto tras el análisis de los diferentes informes del apartado anterior es que las alumnas son mejores que los alumnos en comprensión lectora, no parece existir ninguna explicación concluyente que permita revelar el porqué. Desde el informe español PISA se plantea a la comunidad científica española la posibilidad de utilizar los datos aportados por el informe para buscar una respuesta razonable a esta diferenciación de comportamiento de género.

Tras la reflexión realizada a partir de los datos nos podemos plantear si realmente es una medida efectiva que los alumnos repitan curso. Según la LOE un alumno puede repetir curso en Educación Primaria y Educación Secundaria, pero con la correspondiente aplicación de un plan específico de refuerzo que le permita superar sus carencias. Con los resultados de PISA se demuestra que adoptar esta medida no afecta positivamente a los resultados académicos del alumnado ni a la mejora de sus competencias básicas. Quizás el problema sea que el programa específico que ha de diseñarse no sea el apropiado o que ni siquiera llegue a desarrollarse.

Desde PISA se indica la conveniencia de que los centros cuenten con autonomía suficiente para que se organicen y funcionen de una forma específica con la finalidad de que su alumnado mejore sus resultados académicos; que puedan adoptar las acciones necesarias, emplear recursos suficientes, diseñar planes de trabajo encaminados a la consecución de los objetivos (proyectos educativos ajustados) y evaluación de sus procesos, sus contextos y sus resultados. Desde esta perspectiva, la autonomía de los centros aparece como un factor que favorece la mejora de los resultados educativos. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se resalta la autonomía pedagógica como uno de los principios básicos de nuestro sistema educativo, por lo que el currículo que establece la Administración es abierto y flexible, dejando en la mano de los profesionales la toma de una serie de decisiones. Por ello todos los centros educativos contarán con un Proyecto Educativo de Centro como primera medida organizativa del mismo, será el eje que vertebrará toda la institución escolar y la

principal referencia en el día a día de la comunidad educativa. Afecta a todos los ámbitos de un centro y requiere de la participación de todos los miembros que constituyen o intervienen en el funcionamiento de dicha comunidad. Con esta medida se da libertad a los centros y a sus agentes personales para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje ajustándose a unos objetivos y contenidos comunes.

Un dato a destacar es que en cuatro de los países participantes en el estudio PIRLS existe un currículo independiente del oficial que es exclusivo para la lectura. Países Bajos, Federación Rusa, Estados Unidos y Suecia, en todos ellos la lectura es un área curricular independiente. Los cuatro países mencionados obtienen en dicho informe una puntuación global media superior a la española.

Ya en PIRLS 2006 se demandaba la necesidad de que el sistema educativo español debía hacer un esfuerzo para mejorar la competencia lectora del alumnado y acercarse a las tasas medias de rendimiento de los países del entorno. El PIRLS 2012 demuestra que las medidas adoptadas no han procurado las mejoras que se exigían, los resultados positivos no se han acrecentado significativamente. No parece que el problema continúe siendo la falta de propuestas y la puesta en funcionamiento de proyectos por parte de las administraciones, ya que éstas empiezan a poner en marcha estrategias y distribución de herramientas que promuevan la animación y adquisición de la lectura como hábito, placer y enriquecimiento personal. Se inician planes entre centros educativos, bibliotecas y administraciones, pero se sigue considerando como un objetivo único del ámbito educativo y no se genera la sensación de que deba ser un objetivo común de la sociedad. Por lo tanto, sí se les puede atribuir a las administraciones el fallo de logística propagandística, ya que estas medidas son prácticamente desconocidas a nivel social, e incluso en ocasiones por los mismos agentes educativos. Consideramos pues, que un problema sería la falta de difusión ante la comunidad española o a nivel de comunidades autónomas, procurando un mayor compromiso de toda la sociedad. Y por otro lado, la falta de iniciativa e implicación por parte de los agentes educativos directos, destacando la figura de las familias y de los docentes.

En primer lugar nos referimos al profesorado. El papel del maestro en la transmisión de la lectura como fuente de sabiduría, placer y entretenimiento, es fundamental. Es el profesor tutor el que debe organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, preparar los recursos educativos que se van a utilizar y programar las actividades que se van a realizar. Sobre él recae la responsabilidad de saber cuál es el nivel de cada uno de sus alumnos y establecer el ritmo de aprendizaje que debe adquirir. El currículo oficial da cierta libertad al profesorado para este tipo de organización, el problema es que estamos sometidos a las editoriales y el trabajo sin un libro guía requiere mucho esfuerzo por parte del profesorado, en ocasiones frustrado por el escaso reconocimiento laboral. Se añade a sus funciones la de reciclaje y formación profesional continua, ha de mantenerse al día en cuanto a las aportaciones que se realizan desde diversas instituciones que pueden servir de ayuda con el fin de mejorar la competencia lectora del alumnado.

El segundo problema al que nos referimos es el reto que supone conseguir una mayor implicación de las familias como agentes educativos. Es bien conocida la escasa implicación y compromiso que algunas familias españolas suelen tener en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos, dejando la responsabilidad a las escuelas. Según PIRLS el 4% de nuestro alumnado muestra un interés bajo por la lectura, medio en un 40% y alto en un 56%. Es muy importante (numerosos estudios lo han demostrado) la actitud de los padres en casa, si ellos leen los niños también lo hacen, tener libros en casa también favorece el fomento de la lectura. Pero sobre todo es muy importante que los padres les lean en voz alta cuentos a edades tempranas, para ir introduciendo a sus descendientes en el mundo de la narración.

Otra cuestión que se nos plantea es si puede influir la calidad de los centros dependiendo de su titularidad. Los resultados muestran que podría ser que sí, pero si se estudian detenidamente los datos vemos que lo que más influye es el nivel de estudios alcanzado por los padres, el 45% del alumnado matriculado en centros privados o concertados son hijos de padres con estudios universitarios, frente al 21% del alumnado de centros públicos. El porcentaje de alumnado escolarizado en centros privados o concertados con padres que no han terminado sus estudios es del 2%, mientras que en los públicos es del 7%. Con respecto a los padres con la Educación Secundaria Obligatoria terminada, el 31% se encuentra

en centros públicos y el 16% en centros privados. Los porcentajes son prácticamente similares en relación a padres con estudios secundarios postobligatorios y estudios superiores no universitarios. Sería interesante investigar (si es cierto que los centros privados obtienen mejores resultados) si los grupos heterogéneos perjudican en el desarrollo de los estudiantes, o por el contrario, lo que realmente influye es el nivel de estudios alcanzado por los padres.

Según PIRLS, el 62 % del alumnado español estudia en colegios en los que se establece, mediante algún tipo de documento, la forma en la que ha de enseñarse la lectura y el 55% cuenta también con algún tipo de guía para la coordinación de los profesores que enseñan a leer. Solo el 39% de los estudiantes asisten a centros en los que el profesorado cuenta con un programa específico para mejorar la enseñanza lectora. Podría ser una buena medida desarrollar un currículo específico destinado a la enseñanza y fomento de la lectura, como ocurre en otros países mencionados anteriormente, pero sin la implicación de las familias y el resto de la sociedad quedaría en una simple medida y no se convertiría en una solución.

Desde mediados de los noventa se viene concibiendo la idea (compartida por el sector del libro: editores, autores, distribuidores, libreros y numerosos sectores sociales y políticos de nuestro país, además del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Deporte) de diseñar y llevar a la práctica un ambicioso Plan de Fomento de la Lectura. Todo ello basado en una fuerte e importante campaña de promoción de la lectura y uso del libro, con la intención de modificar los hábitos de lectura y compra de libros en España para poder situarnos en niveles europeos, sobre todo en el primero de estos dos aspectos, puesto que en el segundo España se sitúa en el quinto lugar como una de las primeras potencias en publicación de libros. Para ello es necesario desempeñar un trabajo continuo y una implicación muy activa de todos los poderes públicos y agentes sociales. Desde la realización del Plan Fiesta de la Lectura, que se celebró el 5 de noviembre de 2001 en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, promovido por la FGEE, como consecuencia de los estudios que se habían realizado desde esta institución (que dejaban en evidencia la implicación de la sociedad española con la lectura), se viene colaborando con el ministerio para la puesta en práctica del Plan de Fomento de la

Lectura. La FGEE siguió desarrollando proyectos y a partir del 2002 comenzó a celebrarse el certamen Premios de Fomento de la Lectura con el fin de premiar y reconocer públicamente a los medios de comunicación españoles que colaboraban en el fomento de la lectura en España y a su vez incentivar esa labor de difusión y promoción del hábito lector.

La aparición de un nuevo perfil de lector como consecuencia de los factores analizados anteriormente, como la globalización que nos aporta la red de redes, nos sitúan en la realidad de que cada vez son más las personas que usan los medios audiovisuales para acceder a la lectura. Es cierto que esta forma de acceso se emplea más para la adquisición de textos informativos que literarios, aunque también se tiene acceso a estos últimos. Por ello es necesario ofrecer en las escuelas una nueva forma de acercamiento a la lectura. Son muchas las bibliotecas públicas y bibliotecas universitarias las que han comenzado a desarrollar proyectos que vinculan las tecnologías de la información y la comunicación, sobre todo el uso de internet, con la lectura. Cabe destacar el proyecto, entre otros, de la biblioteca de la Universidad de Castilla La Mancha (CEPLI).

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte pone a disposición de los estudiantes, familias y docentes el espacio virtual leer.es en el que se publican artículos que reflexionan sobre las nuevas prácticas letradas y un nuevo concepto de alfabetización. En él aparecen algunos personajes televisivos conocidos por los más jóvenes, ofreciendo sus consejos y experiencias con la lectura. Se pone a disposición de los estudiantes multitud de textos que han aparecido en las pruebas de PISA (2000, 2003, 2006) para poder practicar, así como materiales didácticos que pueden descargar o ver en línea, aunque algunos no parecen ser de lo más apropiado para el fomento de la lectura del alumnado. Estos materiales pueden ser enriquecedores para otros docentes que busquen ideas para trabajar, pero siguiendo un enfoque tradicional de lo que se entiende por lectura. Tras navegar un tiempo por el portal, nos queda la sensación de la existencia de la idea generalizada de que por el simple hecho de usar tecnologías para compartir el trabajo que se realiza con el alumnado, ya se está contribuyendo a la alfabetización digital de los mismos y esa no es la idea que intentamos transmitir desde aquí. Parece que se crea una base de datos con fichas y documentos tradicionales, pero no se va más allá en la búsqueda del paso que realmente

origine la alfabetización digital. Esta sensación desaparece al entrar en otros apartados del portal destinados a los estudiantes, en los que sí encontramos materiales que realmente pueden ayudar a mejorar dicha alfabetización. Aparecen juegos y actividades interesantes, a modo de ejemplo podemos citar “arquilabra”, se puede tener acceso a la red social para jóvenes “micueva”, entre otros recursos. En entrada “familias”, encontramos directrices para crear buenos lectores.

Destacaríamos fundaciones como la Germán Sánchez Ruipérez, patrocinada por el Ministerio de Cultura dentro de las acciones comprendidas en el Plan de Fomento de la Lectura. Su actividad se enmarca en el ámbito educativo y cultural, pero sobre todo se centra en la difusión y extensión de la cultura del libro y la lectura. Trata de crear una base sólida de principios que permitan elaborar modelos de trabajo innovadores que garanticen el fomento de la lectura. A partir de sus centros promueve proyectos de experimentación para comprobar su eficacia y de esa manera establecer las bases teóricas. Está dirigida a lectores hasta los 18 años, familias y profesionales de la educación.

La FGEE participa junto con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y otros sectores del libro en el Proyecto ENAE (Nueva Economía de Acceso a la Información) cuyo objetivo fundamental es apoyar la adaptabilidad de las empresas y trabajadores del sector del libro a los cambios económicos estructurales y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Son preocupantes los datos obtenidos por la FGEE en cuanto a la intensidad lectora, ya que casi la mitad de la población afirma no haber leído ningún libro a lo largo del año 2009, y no es que mejore mucho en la edición de 2013. Si comparamos los datos de PIRLS y PISA con los de la FGEE podemos comprobar que, por lo menos en relación al incremento del vínculo con la lectura, han mejorado, por lo tanto se podría afirmar que alguna de las leyes, proyectos y actividades para fomentar la lectura están dando sus frutos. Aunque estos datos no valoran el nivel de comprensión ni de competencia lectora.

Una de las conclusiones de PISA es que el disfrute por la lectura es una característica que debe preceder a la motivación hacia la misma. Si no conseguimos que el alumnado disfrute con ella, será prácticamente imposible que en el futuro sean lectores activos, por muchas actividades y proyectos de

animación que planteemos. Una de las posibilidades es aprender de aquellos países que obtienen mejores resultados, pero en ocasiones resulta imposible trasladar los métodos de un sistema a otro. La valoración de estos resultados varía muchísimo según las posiciones políticas de nuestra sociedad. Unos son muy optimistas y otros muy pesimistas, quizás sea necesario llegar a un acuerdo entre las fuerzas más representativas y hacer uso de un optimismo (con sentido común) en materia educativa, tal y como Juan de Mairena (Machado, 1986, p.62) discutía con un amigo político:

-Dadme cretinos optimistas –decía un político a Juan de Mairena-, porque ya estoy hasta los pelos del pesimismo de nuestros sabios. Sin optimismo no vamos a ninguna parte.

-¿Y qué diría usted a un optimismo con sentido común?

- ¡Ah, miel sobre hojuelas! Pero ya sabe usted lo difícil que es eso, amigo Mairena.

Nos encontramos ante un importante reto debido a la globalización, acrecentada con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y el incremento de los espacios multiculturales ocasionados por los frecuentes movimientos migratorios. Aparecen nuevas formas de leer, nuevos tipos de textos o nuevos formatos, es un reto para la escuela utilizar adecuadamente todos estos recursos para procurar el óptimo desarrollo de la competencia lingüística del alumnado, pero es un reto para la sociedad en su conjunto despertar el interés y el gusto por la lectura utilizada como fuente de conocimiento. Debemos evitar que las futuras generaciones de lectores se conviertan en meros receptores de información. Lo ideal es formar lectores capaces de leer, comprender y producir textos tanto orales como escritos capaces de utilizar cualquier soporte con coherencia, tanto tradicional (libro) como moderno (internet).

Cabe reflexionar sobre las claves de éxito de países que triunfan en PISA, como es el caso de Japón, pero como argumenta Rivière en la versión digital de *El País* (2013) “no es fácil explicar cuáles son las razones concretas de los buenos resultados de Asia”. El éxito educativo del continente no está relacionado ni con el excelente diseño de su sistema educativo ni con las extraordinarias características de sus centros escolares, sino que se debe a razones socioculturales,

como pueden ser: la influencia del confucionismo que implica elevados niveles de autoexigencia personal y de respeto a la autoridad del profesor; el nivel de exigencia en educación establecido por los padres en el seno de las familias; el gran esfuerzo específico que su complejo sistema de escritura exige al alumnado y un modelo de educación muy regulado. A veces nos empeñamos en buscar soluciones extravagantes en el horizonte cuando la respuesta está bajo nuestros pies.

2.4. Planes de promoción de la lectura

Dentro de la ley que rige nuestro sistema educativo se instauran una serie de pautas con las que se pretenden alcanzar los principales retos planteados por los diferentes gobiernos europeos. Recapitulando brevemente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, destaca como uno de los principios básicos (en el artículo dieciséis, apartado dos), la adquisición de las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral y a la lectura, entre otras; la Ley Orgánica 8/2013, aunque modifica levemente algún aspecto del citado artículo y apartado, concede la misma importancia a la lectura. En el artículo diecisiete (apartado e), se establece como uno de los objetivos de la etapa, el desarrollo de los hábitos lectores, manteniéndose exactamente igual en la LOE 8/2013. En el 19.2 se pone de manifiesto el carácter interdisciplinar de la comprensión lectora, que será trabajada desde todas las áreas aunque la nueva ley suprime este apartado y añade uno nuevo para especificar que la lengua castellana solo será usada como apoyo en la enseñanza y evaluación de las lenguas extranjeras, priorizando la comprensión y la expresión oral. Por último, en el apartado tres del mismo artículo se establece que, con el fin de fomentar el hábito lector, se destinará un tiempo diario a la lectura. Este apartado se mantiene en la Ley de 2013.

Para favorecer el logro de todas y cada una de esas premisas, el Ministerio de Cultura puso en marcha el desarrollo del Plan de Fomento de la Lectura. En él se pone de manifiesto la importancia que este hábito tiene, no solo para el desarrollo de la propia personalidad, sino para la sociedad en su conjunto, constituida por cada uno de nosotros. La adquisición de dicho hábito es esencial para llevar a cabo una vida satisfactoria en democracia. La lectura y la escritura

son las destrezas que nos permiten comprender el mundo que nos rodea, entender el punto de vista que los demás tienen de la realidad y manifestar el que nosotros tenemos. Un óptimo desarrollo de las mismas favorecerá la inclusión de cada uno de nosotros en una sociedad fuertemente marcada por el inmenso flujo de información que la rodea.

Es obvio que existe una preocupación por conseguir la formación de lectores entre nuestro alumnado, sobre todo, desde la obtención de los resultados de los informes de la OCDE a los que hacemos referencia en estas páginas. Pero para conseguirlo hay que descubrir en primer lugar cuáles son las causas que alejan a los más jóvenes de la lectura. Siempre se mira a la televisión o a los videojuegos como los principales responsables de este distanciamiento, pero como afirma Sarto (1998, p.32), “hay que ir más allá, y si tenemos en cuenta la hipótesis de que leer es tarea ardua para quien no tiene la mente preparada, obtenemos una causa bastante probable, que al niño se le enseña a leer pero no se le educa para la lectura”. Conocer sus motivaciones para buscar la forma de usarlas como camino de aproximación a la lectura es la solución, alejarlos de sus inclinaciones considerándolas como enemigas de la lectura lo único que generará es más frustración y rechazo hacia la misma.

El Plan de Fomento de la Lectura va más allá de la pretensión de desarrollar el hábito lector, se estima que esta habilidad ha de iniciarse en las escuelas y en los hogares. Desde este proyecto se define la promoción de la lectura como un compromiso de toda la sociedad, en el que deben colaborar, tal y como se señala en su introducción, los responsables de las políticas culturales, sociales, educativas y de comunicación. La puesta en práctica del proyecto ha favorecido la implicación y colaboración de diversas entidades públicas y privadas en el compromiso por parte de todos en generar una verdadera sociedad lectora.

Los objetivos que se plantean desde el Ministerio de Cultura mediante el Plan de Fomento de la Lectura son: Conocer los hábitos de los lectores para planificar mejor las políticas públicas de lectura. Crear una conciencia social sobre la importancia de la lectura. Impulsar, con la colaboración de las administraciones competentes, la accesibilidad y dotación adecuada de bibliotecas

públicas y bibliotecas escolares. Realizar y ayudar a la realización de actividades de promoción de la lectura en diferentes ámbitos. Atender a colectivos con dificultades (inmigrantes, tercera edad, discapacitados o población reclusa) para acceder al libro y a la lectura, apoyados por iniciativas de ONGS y otras instituciones públicas y privadas.

Las actividades que se desarrollan en el Plan de Fomento de la Lectura se centran en torno a seis ámbitos diferentes. El primero es el observatorio de la lectura y el libro (instrumentos de análisis), donde la finalidad es conocer los hábitos de lectura de los miembros de la sociedad, así como el tipo de compras literarias que realizan, la reacción que se tiene frente a nuevos productos como es el libro electrónico o la lectura digital y los hábitos lectores de la población inmigrante, entre otros aspectos. El segundo tipo de actividades se centra en el fomento del hábito lector en centros docentes y se pretende que los estudiantes, a lo largo de su vida educativa, tengan acceso a las obras clásicas más significativas, acercándose de forma paulatina al conocimiento y contacto con las nuevas generaciones de escritores, invitándolos a su vez a contribuir en la creación literaria. Otro tipo de actividad es la potenciación de las bibliotecas públicas (principalmente facilitar la renovación de las instalaciones y equipamientos), dándoles un aspecto que invite al individuo a aproximarse a la cultura. Se ofrecen actividades a los más jóvenes asociadas a acciones de comunicación (mediante el uso de internet), donde la lectura aparece como una actividad de ocio. Se fomenta el desarrollo de actividades de animación a la lectura como son, entre otras, los salones anuales del libro infantil y juvenil, la celebración del Día Internacional del libro Infantil y Juvenil. Actualmente destaca en la página del Plan de Fomento de la Lectura la Campaña María Moliner. También se llevan a cabo acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones públicas y privadas para promover el hábito lector entre los sectores más desfavorecidos de la sociedad, población reclusa o inmigrantes, entre otros.

Desde la Orden 25 de julio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, se establece el Plan de Fomento de la lectura y el Desarrollo de la Comprensión lectora en los Centros Docentes que impartan la Educación Primaria (BORM de 9 de agosto de 2005). Por ello todos los centros deberán desarrollar y recoger en su Proyecto Educativo de

Centro un Plan de Fomento de la Lectura en el que se impulsa el desarrollo del hábito lector entre su alumnado, dando una vital importancia al buen funcionamiento de las bibliotecas de aula y de centro, facilitando una buena vinculación con la Biblioteca Regional y llevando a cabo algunos proyectos conjuntos como el de Maletas Viajeras.

Con el desarrollo de dicho Plan se pretende fomentar la realización de actividades en los centros docentes que garanticen la mejora de la comprensión lectora. Tal y como se indica en la orden, se especificarán como objetivos generales del Plan el fomentar entre el alumnado el interés por la lectura y potenciar la comprensión lectora desde todas las áreas, así como desarrollar la capacidad lectora como medio para la adquisición del hábito lector, descubrir la lectura como elemento de ocio y disfrute y trasladar al ámbito extraescolar y familiar el interés por la lectura. Para todo ello se promoverá el uso de medios informáticos y audiovisuales como apoyo y consulta. También aparecerá como objetivo específico el potenciar el programa de bibliotecas escolares así como la biblioteca de aula.

En la orden se establece que como mínimo el Plan de Fomento de la Lectura de los centros deberá recoger una evaluación inicial del hábito lector y el grado de comprensión lectora de los estudiantes, también los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica del Plan; así como la secuenciación de las actividades propuestas (en relación a los objetivos), distinguiendo entre actividades orientadas al fomento del interés por la lectura y desarrollo de la comprensión lectora desde todas las áreas curriculares; actividades relacionadas con las experiencias complementarias o extraescolares; actividades diseñadas para alumnos con necesidades educativas específicas. De igual modo es reseñable la elaboración de una lista de recursos tanto humanos como materiales y organizativos para su desarrollo, donde destacará la relación de las lecturas seleccionadas por edades y ciclos. También ha de incluirse la secuenciación de las estrategias planificadas para favorecer la colaboración entre las familias y el centro. De todo ello se realizará un seguimiento y se añadirá la evaluación del Plan.

En el apartado quinto se establece que los centros dedicarán, en cada curso, al menos una sesión semanal del horario asignado al área de Lengua Castellana y Literatura para el Fomento de la Lectura y el desarrollo de la Comprensión Lectora.

Entre las medidas de animación que aparecen en el apartado octavo, se especifica que la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa desarrollará actividades formativas relacionadas con el fomento y la comprensión de la lectura dirigidas a los equipos de ciclo. Con el fin de que los centros desarrollen proyectos para el fomento de la lectura, la Consejería de Educación y Cultura premiará y difundirá las experiencias que por su calidad, creatividad, interés y aplicabilidad en el aula tengan como fin el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora. Además, se propone un concurso anual de animación lectora.

En octubre de 2014 la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la Región de Murcia edita la Guía Didáctica de la Lectura Comprensiva en la que podemos encontrar una serie de metodologías para desarrollar actividades con el alumnado y para trabajar y evaluar los estándares de aprendizaje relacionados con la lectura comprensiva. Con la nueva ley comienza a darse más importancia al hecho de que el alumnado aprenda a leer, a decodificar y a comprender los mensajes independientemente de que se sientan más o menos atraídos por la lectura, es decir, deja en un segundo plano la animación a la lectura, ya que la decisión de leer o no leer la tomarán los alumnos en su presente o en su futuro. Se vuelve a la concepción de la lectura como un recurso, un instrumento, una herramienta con un fin, dejando a un lado la tarea del docente de despertar el gusto y el placer por la misma. Contraponiéndose así a las palabras anteriores de Sarto a las que hacíamos alusión, enseñaremos a leer pero no educaremos para la lectura.

Como vemos, existe un amplio compromiso teórico, pero se requiere mucho más esfuerzo, sobre todo, por parte de las familias y de los agentes educativos, para pasar de enseñar a leer a educar para la lectura. Al fin y al cabo el problema no parece residir en el marco teórico y legislativo, sino más bien en los agentes sociales y en la falta de compromiso. Es cierto que hay muchos niños y

niñas que llegan a ser buenos lectores, aquellos de los que se suele decir que devoran libros, los datos que analizamos de la FGEE (Federación de Gremios de Editores de España) lo demuestran, pero también dejaban ver que esos niños eran los menos y que contaban con amplios recursos bibliográficos en sus casas, además de estar bastante arraigado el hábito lector entre sus familiares.

El fomento de la lectura es la mejor solución para paliar el grave deterioro de las habilidades comunicativas de nuestro alumnado. La animación ha de utilizarse con el fin de orientar al niño en el hallazgo del libro, de forma que se ampare al lector en ese camino para que se aproxime a la lectura de forma ágil, accesible y lúdica, implicando su inteligencia. Si el lector va descubriendo el placer por la lectura irá adquiriendo autonomía y ya no necesitará de las orientaciones del guía o animador, se habrá conseguido el objetivo de educar para leer. Montserrat Sarto en su libro, *Animación a la lectura* (1998), nos presenta, con la intención de desarrollar en el aula un verdadero sistema que eduque para leer a aquellos niños poco lectores, una serie de estrategias basadas en el juego. Cada una de ellas se centra en dar pautas para la selección adecuada de libros y de un animador capaz de explotar al máximo el dinamismo del grupo y el valor del diálogo. Estas premisas serán la clave para el logro del avance lector en la infancia.

2.5. La competencia lectora

La competencia lectora es una más de las capacidades lingüísticas que permiten la comunicación del ser humano. Para poder comunicarnos el ser humano utiliza la facultad del lenguaje, herramienta constituida por un sistema de signos, mediante la que expresamos sentimientos, pensamientos y deseos. Existen diversas teorías e investigaciones que tratan de explicar el origen o la aparición de esta facultad, las más destacables son las teorías nativas que defienden que el ser humano nace con esta capacidad. Chomsky (1979) expone que el lenguaje es innato, es decir, el ser humano nace con el don de hablar y lo desarrolla con unas determinadas características marcadas por el contexto o el entorno familiar en el que crece el sujeto. Por otro lado las teorías empiristas, defienden que el único factor que determina el desarrollo del lenguaje es el entorno social donde el niño

ha de aprender un lenguaje totalmente nuevo. Dentro de las teorías empiristas encontramos posiciones conductistas y cognitivistas. Brunner (1983) defiende la idea de que los niños están expuestos a una serie de estímulos y agentes culturales como son la familia, amigos o maestros que determinan el desarrollo de conocimientos previos, a través de éstos se evoluciona lingüísticamente, creándose enlaces cognitivos. Skinner (1985) por el contrario, en una línea conductista, expone que el lenguaje se desarrolla como efecto de la interacción entre la conducta verbal y las consecuencias obtenidas.

Toda lengua está compuesta por un catálogo de signos, pero para comunicarse con eficacia no basta con aprenderlos, es requisito fundamental desarrollar una interpretación adecuada de los significados culturales que esos símbolos transmiten dentro de un grupo social. A través de esos significados se da sentido al entorno que nos rodea y a la realidad en la que vivimos. La dimensión social del lenguaje es la que permite que podamos interactuar con otras personas e influir en sus acciones y viceversa, es un instrumento a través del cual regulamos la convivencia. Podemos decir entonces que este fenómeno dispone de dos facetas, una como facultad humana y otra como institución social, ya que el lenguaje es lo que convierte al ser humano en un ser sociable.

Es imposible desarrollar la competencia lectora sin antes haber adquirido una íntima relación con el lenguaje, saber en cada momento cuál es el uso que le hemos de dar para lograr una comunicación correcta y eficaz. Ser capaces de reflexionar sobre la lengua es lo que nos permite distinguir el significado de un texto según el contexto en el que se desarrolla o la intención del emisor, así como poder enlazar el mensaje que se transmite con los conocimientos o las ideas previas del receptor.

Hay que tener muy en cuenta que el primer contacto que el ser humano tiene con el lenguaje es mediante la forma oral, pero la principal diferencia entre el lenguaje escrito, la competencia lectora y el lenguaje oral es que, éste último, va siendo desarrollado por los niños en sus hogares de forma natural, mientras que el primer contacto con la lectura y la escritura de forma formal suele ser en la institución educativa. Son muchas las personas adultas que hablan sin aprender a lo largo de su vida ni a escribir ni a leer. La escuela será la encargada de

proporcionar el tránsito de la forma más espontánea de comunicarse hacia la forma más elaborada, la escrita. La finalidad será conseguir que el alumnado alcance tanto una buena coherencia lingüística, como una buena coherencia pragmática.

A la hora de iniciar a los niños en la lectura y la escritura será muy importante que exista coherencia y relación con actividades de carácter oral para que sean conscientes de que el nuevo código es otra forma de expresar lo que quieren decir pero que está íntimamente relacionado con la forma que hasta el momento han tenido para comunicarse, el lenguaje hablado. Leer no es solo conseguir que el alumnado realice una interpretación fónica de forma mecánica y repetitiva, por ello hay que hacer hincapié en la competencia lectora. A pesar de que se deben respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de la lectura, lo deseable es que al llegar a la etapa de Educación Primaria, los niños sean capaces de leer, para así iniciar el desarrollo de una buena competencia lectora. Son muchos los factores que intervienen en esta competencia. La experiencia que el lector tiene con los textos influye a la hora de manejarlos y extraer la información relevante de los mismos. Cuanto mayor sea la experiencia más fácil será la interacción y la capacidad de construir significado a partir de la puesta en práctica de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas. El contexto es otro de los factores que intervienen, ya que dependiendo de éste se pueden hacer diversas interpretaciones.

La competencia lectora se define en el Marco de lectura de PISA 2009 como: comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento personal, y participar en la sociedad (OECD 2009b). Es en primer lugar la decodificación y la comprensión literal del texto, pero, además, englobaría las habilidades que el alumno puede aplicar al contenido del texto para acceder y obtener información e integrar e interpretar dicha información desarrollando una comprensión global y siendo capaz de elaborar su propia interpretación, con capacidad de emplear conocimientos externos al texto o experiencias propias con la finalidad de reflexionar y valorar tanto el contenido como la forma del texto.

Desde PIRLS (2011) se define a la competencia lectora del alumnado como la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona. Los lectores jóvenes están en condiciones de construir significado a partir de una diversidad de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades lectoras y por diversión.

En el ámbito educativo, la competencia lectora se puede considerar como el pilar fundamental para el aprendizaje de todas las asignaturas, pero, además, puede emplearse para el disfrute y el enriquecimiento personal, aportando la habilidad necesaria para participar en la comunidad escolar con sus iguales y en la vida social en general. El alumno que ha alcanzado un óptimo nivel de competencia lectora será capaz de reflexionar sobre lo que lee con el fin de alcanzar un nuevo aprendizaje que le lleve a la consecución de metas u objetivos tanto individuales como sociales. Haciendo un balance general, vemos que la competencia lectora engloba una serie de capacidades que van desde el saber decodificar el texto escrito hasta ser capaz de reflexionar sobre lo leído y así poder construir un nuevo aprendizaje. Ésta ha de ser la función principal de los centros educativos, además de conseguir que la mejoren al máximo para poder enfrentarse a cualquier tipo de texto o conjunto de textos, con el objetivo de poder crecer tanto en una dimensión individual como social.

Actualmente, a la hora de definir o trabajar la competencia lectora, debemos tener en cuenta, siguiendo a López Valero y Encabo (2002), la nueva seña de identidad de la sociedad del siglo XXI, “nos acercamos a una transformación social que se dirige a la globalización y mercantilización de las relaciones de tipo social”. Esa transformación es cada vez más evidente, los nuevos medios de comunicación están modificando las formas que hasta hace un par de décadas las personas tenían para relacionarse o comunicarse. Usando y combinando diferentes códigos podemos transmitir o recibir información de cualquier persona o medio de forma instantánea. La creación de redes sociales en internet y de aplicaciones como Twitter nos permiten saber en cada momento lo que está haciendo cada una de las personas que forman parte de nuestra red, si ellas desean compartirlo con nosotros. Esta nueva realidad está cambiando tanto la forma de acceder a los textos como la interacción con los mismos, se reclama una nueva forma de enseñar y aprender y, sobre todo, el desarrollo de una excelente

competencia lectora donde predomine el espíritu crítico y la reflexión personal, de forma que cada persona pueda decidir por sí misma, sin dejarse manipular por la cantidad de información y aplicaciones que nos avasallan.

Tradicionalmente, la lectura en las escuelas se ha centrado en el estudio de libros de texto, la búsqueda de información para la elaboración de informes o trabajos y la lectura obligatoria de obras. “Al convertir la lectura en materia evaluable, nos obligamos a reducirla a contenidos “objetivos” que sean susceptibles de evaluación, desechando lo que precisamente se busca con la lectura: el ejercicio de la subjetividad” (Aguirre, 2002, citado en Cuevas y Marzal, 2007, P.51). En la actualidad, es necesario orientar la competencia lectora desde otra perspectiva ya que se han producido numerosos cambios que alteran la concepción tradicional. Hoy en día ya no son las escuelas, las bibliotecas o las editoriales las únicas fuentes a través de las que se distribuye o se tiene acceso a la información. El principal cambio que justifica la exigencia de un nuevo enfoque es que los canales o soportes mediante los que se transmite información escrita se han multiplicado y suelen poseer un mayor atractivo para los usuarios más jóvenes. Numerosos videojuegos suelen poseer un alto contenido de texto escrito, en otras ocasiones no es así, pero las historias narradas tienen relación con acontecimientos históricos o incluso con las grandes obras clásicas. También han aparecido otros soportes que cumplen la función del libro pero que se presentan en formato digital, como los e-books, incluso los nuevos aparatos telefónicos nos permiten recibir correos electrónicos y almacenar textos en diversos formatos (doc, pdf).

La mayor revolución se produjo con la creación de internet y con su inagotable evolución. La red nos permite crear innumerables aplicaciones a través de las cuales los usuarios pueden acceder a información escrita además de crearla. En la red podemos encontrar aplicaciones como Scribd donde se almacenan obras completas, artículos de diferente índole, materiales didácticos, recetas de cocina, infinidad de textos subidos a internet cada día por usuarios y autores. Además, esta aplicación se ha asociado con una de las más conocidas redes sociales, Facebook, con la intención de mantener, en una versión digital, el tradicional boca a boca, es decir, la forma en la que damos a conocer o recomendamos a nuestros amigos una determinada lectura. Los usuarios de la red social que usan Scribd

generan de forma automática una lista visible para todos sus amigos con las lecturas que ha realizado. Otro ejemplo es la conocida base de datos Dialnet, en la que se comparten artículos de investigación.

Esta realidad afecta de forma directa al ámbito en el que nos desenvolvemos los docentes y los centros educativos. Una de las funciones fundamentales de los centros de Educación Primaria es facilitar la adquisición de la competencia lectora, pero la realidad nos pide tener en cuenta y desarrollar otro tipo de habilidades que contribuyan al fomento de la primera, como podría ser el desarrollo de la competencia digital. Los niños y niñas ya no solo leen y escriben en el ámbito tradicional escolar, el 64,2% de la población española tiene acceso a internet según los datos recopilados en los dos últimos años. El incremento del uso de la red por parte de la población madura y la alta participación de los más jóvenes nos ha llevado a alcanzar la cifra de más de veintisiete millones de internautas. El alumnado lee y escribe, en mayor medida, dentro de un entorno digital, es en este hábitat donde ellos se encuentran más cómodos y de donde extraen el conocimiento, ello produce un desajuste entre la forma tradicional de trabajar la lectura en las aulas y la realidad social que vive, desde hace unos años, la lectura.

Esto conlleva un enorme reto, puesto que el alumnado se siente atraído por los inmensos recursos que ofrecen internet o los videojuegos, entre otros, pero en mayor proporción, cuando los utilizan, lo hacen para entretenerse haciendo una lectura meramente informativa. La escuela tiene la responsabilidad de conseguir que esa lectura se convierta en comprensiva, procurándoles un verdadero conocimiento. Algunos autores consideran que la función de la escuela es, únicamente, conseguir que los niños aprendan a leer, sin la obligación de crear lectores, es decir, conseguir que al alumnado le guste la lectura. Su cometido es el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas para la formación de un lector competente (Moreno, 2003, citado en Cuevas y Marzal, 2007, p.51), son partidarios de que una vez desarrolladas dichas habilidades, el gusto por la lectura irá adquiriéndose por sí solo. En contraposición, consideramos que sí es responsabilidad de los centros educativos conseguir la formación de lectores, puesto que la competencia lectora va más allá de las habilidades cognitivas requeridas para decodificar textos e incluye el gusto y el interés por la lectura. Es

conveniente que una vez que la escuela ha conseguido su primer objetivo, enseñar a leer, se centre en la motivación y animación lectora.

Tanto en la definición que hace la última versión del informe PIRLS como el Informe PISA 2009 de la competencia lectora, se observa una pequeña evolución con respecto a las definiciones anteriores, ya que en ellas no se incluía el gusto por la lectura. El documento PISA 2000 define la competencia lectora como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo. PISA 2006 la define como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.

La inclusión del término “interés” por los textos engloba un conjunto de características afectivas y de conducta en las que se incluye el interés por la lectura y el placer de leer (informe español PISA, 2009). PIRLS alude de forma directa, en su definición, a la lectura por diversión. Esta evolución en la comprensión de la competencia lectora justifica nuestra consideración de que desarrollarla va más allá de la adquisición de las habilidades lectoras. El hecho de preocuparse únicamente por conseguir que el alumnado aprenda a leer, genera en la labor docente la preocupación de conseguir que logren leer con fluidez y lleguen a alcanzar el mayor número de contenidos propuestos por el currículo que el conseguir una competencia lectora de calidad. En ocasiones puede ser más fructuoso detenerse durante un amplio período de tiempo en trabajar una determinada obra que en leer una gran cantidad de ejemplares.

El análisis realizado en apartados anteriores de los informes PISA y PIRLS pone en evidencia la realidad de la competencia lectora del alumnado de la Región de Murcia. Nuestro alumnado presenta dificultades a la hora de entender lo que leen. Como consecuencia, las producciones orales y escritas que realizan suelen ser bastante pobres, puesto que una buena base lectora es el motor que potencia el desarrollo del resto de las habilidades lingüísticas. Es en la Educación Infantil donde se produce el primer contacto con la palabra escrita partiendo de la escucha

por parte del niño, del trabajo con el juego simbólico y dramático y de la lectura de narraciones realizadas por los adultos e incluso con la realización de juegos poéticos y canciones. La finalidad es que las experiencias previas a la lectura sean lo más placenteras posibles.

Consideramos que el primer paso para lograr el buen desarrollo de la competencia lectora de nuestro alumnado es la formación del profesorado encargado de guiar y colaborar en la adquisición de dicha competencia, así como la creación de materiales que inviten al lector a la reflexión y a la crítica. Si tenemos en cuenta los criterios de evaluación en cuanto a comprensión lectora del Decreto 286/2007, podremos observar qué es lo que se espera del alumnado al finalizar la etapa con respecto a esta competencia. En primer lugar, comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos. Leer en silencio valorando el progreso en la velocidad y la comprensión, memorizar y reproducir textos (memorizar sin entender es bastante difícil). Interpretar e integrar las ideas propias con las contenidas en los textos, comparando y contrastando informaciones diversas, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta con la entonación y la fluidez adecuadas. Leer por propia iniciativa como fuente de placer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo para conocer las características de la narración y de la poesía y para facilitar la escritura de dichos textos. Utilizar textos científicos en diferentes soportes para recoger información, ampliar conocimientos y aplicarlos en trabajos personales.

El alumnado en primer ciclo de Educación Primaria, si ha completado con satisfacción la etapa de Educación Infantil, es capaz de decodificar, comprender e interpretar textos completos acordes a su edad. Es decir, a los seis-siete años muchos niños y niñas ya saben leer y la función de la escuela habría finalizado, a partir de entonces solo debería preocuparse del alumnado que no es capaz de leer. Afortunadamente esto no es lo que se hace, se sigue trabajando con textos cada vez más complejos, pero mejorar la competencia lectora no está reñido con el fomento de la lectura, se puede lograr esa especialización en comprensión lectora de forma que también se atraiga y se motive a los niños, transformándolos en lectores.

Atendiendo a los resultados del informe PISA 2009, observábamos que Finlandia es uno de los países europeos que mejor resultado promedio obtiene en competencia lectora. Como mencionamos anteriormente, consideramos la formación del profesorado como uno de los factores esenciales para el desarrollo de la competencia lectora. Y así lo defendía Melgarejo, en su artículo “La selección y la formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora del alumnado finlandés” (2006), haciendo un breve análisis del sistema educativo finlandés con la intención de acotar los motivos que sitúa a esta nación entre los mejores puestos en lo que se refiere a competencia lectora. La hipótesis central, verificada, es que la formación del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria (que incluye la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y la formación en prácticas) es la variable crítica para explicar el excelente rendimiento del alumnado finlandés en competencia lectora.

Algunas diferencias entre el sistema escolar finlandés y el nuestro es que allí la escolaridad obligatoria comienza a los siete años, algo que en principio invita a pensar que es una desventaja se traduce en la posterior obtención de los mejores resultados, no solo en competencia lectora, también en competencia matemática y científica. Otro dato a destacar es que las horas de formación en los centros escolares de Educación Primaria y Educación Secundaria son menores que en todos los países de la OCDE, lo que incita a creer que el compromiso educativo de otros sectores, familiar y sociocultural es real. El sistema educativo finlandés se define como comprensivo, universal y público para todos los ciudadanos. Además todas las leyes referentes a educación deben ser consensuadas por una amplia mayoría.

Melgarejo, en su estudio, manifiesta que para lograr un alto nivel de competencia lectora se ha de producir la perfecta coordinación de los tres subsistemas que constituyen y hacen fuerte a un sistema educativo: el subsistema familiar, el escolar y el socio-cultural. Este es el caso del sistema educativo finlandés, donde cada uno de los agentes que lo constituyen se encarga de una parte del proceso, formando un perfecto engranaje, donde cada una de las piezas asume su responsabilidad y el alumnado pasa de uno a otro sin ningún tipo de desconcierto.

En Finlandia se presta un gran interés a la formación que recibirá el profesorado destinado a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los más jóvenes. Los mejores docentes deben situarse en los primeros años de enseñanza, al inicio del aprendizaje, donde se aprenden los fundamentos de todos los posteriores aprendizajes: lenguaje, estructura mental, hábitos, etc. (Linnäkylä, 1997, p. 251). Para la selección de los maestros se lleva a cabo, en primer lugar, una selección nacional, en la que se escoge a aquellos alumnos que tienen como nota media en bachillerato un nueve y obtienen una nota similar en el examen de reválida que se realiza al finalizar la Educación Secundaria. Además, en esta primera fase deben demostrar su capacidad de sensibilidad social y humana. A continuación se realiza una segunda fase llevada a cabo por cada una de las facultades de educación del país. Entre las diversas pruebas a las que son sometidos los futuros estudiantes de magisterio, cabe destacar la realización de una entrevista personal. Con ella se pretende seleccionar a personas con una gran capacidad comunicativa, capaces de establecer vínculos con el alumnado que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje. Al mismo tiempo, se evita la posible selección de personas con trastornos mentales o personas que bajo la presión de trabajar con niños puedan desarrollarlos en el futuro. Estas dos fases son las que Melgarejo, en su empeño por demostrar cuáles son las diferencias que potencian al máximo el rendimiento del alumnado finlandés en competencia lectora, considera como variable fundamental, ya que es el sistema finlandés el único de todo el mundo que lleva a cabo este tipo de selección. Posteriormente se inicia el proceso de formación. De todas las promociones de maestros que se reparten entre los diferentes centros de Educación Primaria se selecciona a los mejores para que orienten el aprendizaje lecto-escritor del alumnado, es decir, los más capacitados se encargan de impartir clase en el primer curso de Educación Primaria. Los resultados hablan por sí solos y evidencian los hechos, Finlandia obtiene los mejores resultados en competencia lectora.

En España ha comenzado a notarse el cambio, la mayor implicación parece venir del subsistema socio-cultural (bibliotecas, sobre todo), pero es preciso que el compromiso de implicación, por parte del subsistema familiar y de muchos de los agentes que constituyen el sistema escolar, se multiplique notablemente. Pero aún así la implicación sigue pareciendo bastante aislada, sin existir realmente una

verdadera conexión entre los tres subsistemas. Para lograrlo es necesario, quizás, llevar a cabo una reestructuración desde los más altos cargos públicos del país, que van desde la mejora y modificación del sistema escolar, la implicación de centros sociales y culturales (no solo bibliotecas), hasta la prestación de orientaciones y ayudas sociales.

En PISA, PIRLS, PIAAC y FGEE se resalta que en España, la preocupación de las familias por el nivel de competencia lectora de sus hijos está relacionada con el nivel socio-económico y cultural de los padres. Desde la escuela se debe luchar para que la implicación crezca, independientemente de los ingresos o el bagaje cultural que posean los tutores legales. El desarrollo de la competencia lectora en los ciudadanos más jóvenes, miembros de nuestra sociedad democrática, es fundamental para lograr la verdadera formación de personas autónomas capaces de interactuar en la vida social, de forma armónica, evitando los conflictos y participando activamente en la construcción de una sociedad libre y tolerante con cualquier tipo de pensamiento. Cuando nuestra capacidad lectora alcanza su plenitud somos capaces de aprender por nosotros mismos, de entender los sentimientos y emociones que otros nos quieren transmitir y de expresar los nuestros. Leer nos ayuda a desarrollar las demás habilidades lingüísticas que guiarán nuestro pensamiento (instrumento regulador de nuestra conducta). Pero alcanzar un óptimo desarrollo de la competencia lectora conlleva el compromiso e implicación de un gran número de agentes sociales y no solo de los que participan o forman parte del ámbito educativo. A este objetivo hay que añadir el reto, expuesto anteriormente, de tener en cuenta las nuevas formas de leer, así como los nuevos formatos textuales que caracterizan a la sociedad del siglo XXI.

2.6. Alfabetización digital

Debido al profundo cambio que se está produciendo en la sociedad con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en todos los sectores que afectan a nuestra vida cotidiana, nos hemos visto obligados a introducir y tener en cuenta en el ámbito educativo un nuevo tipo de competencia de carácter esencial en el desarrollo cognitivo del alumnado. Le asignamos el

rango de esencial porque sin ella es imposible entender la interacción del ser humano con las novedosas formas de transmitir y comunicar información en el siglo XXI.

Para entender la alfabetización digital es conveniente saber qué son las TIC. Tal y como quedó definido en el proyecto PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), se comprenden como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación y por las Tecnologías de la Información caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos. Se podría decir que son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información en diversos soportes y canales. La alfabetización digital es una consecuencia de la sociedad de la información y no es posible entender la una sin la otra. La fuerte vinculación que las tecnologías han establecido con todos los sectores de la vida humana, tanto sociales como culturales y económicos, es la razón que nos ha llevado a denominar los tiempos en los que vivimos como la sociedad de la información.

La alfabetización en sí misma ha sido siempre considerada como saber leer y escribir. En sus orígenes, la aparición de la palabra escrita supuso la más importante de las revoluciones humanas. Gracias a ella era posible la transmisión de la historia de unas generaciones a otras sin la necesidad de ninguna persona que desarrollase un discurso oral. El lenguaje escrito se convirtió en una herramienta cuya función iba más allá de la narración de hechos y acontecimientos, además de convertirse en una seña de identidad cultural de los diferentes pueblos, comenzó a funcionar como un sistema de pensamiento humano que permitía almacenar investigaciones y avances científicos que quedaban como legado a futuras generaciones y permitían el posterior seguimiento y desarrollo. Se convirtió en la más poderosa de todas las armas, dotando de conocimientos y ventajas a aquellos pueblos que la conocían y podían interpretar lo que otros ya sabían. Además podían transmitir los hechos tal y como a ellos les convenía. Por ello el aprendizaje de la lectura y la escritura ha estado vetado durante tantos siglos y ha supuesto la marginación social de muchos.

Con la llegada de la sociedad de la información se exige un nuevo tipo de alfabetización. En las sociedades occidentales todas las personas tienen derecho a aprender a leer y a escribir, pero ya no es suficiente con desarrollar esas habilidades. Además, desafortunadamente, a pesar del alto grado de globalización que existe siguen siendo muchísimos los pueblos analfabetos que hay y que no pueden acceder a la educación. Según un artículo publicado recientemente en diversos diarios informativos haciendo referencia a un informe de la UNESCO, se observa que existen en el mundo cerca de 781 millones de adultos que no saben leer ni escribir, entre los que “250 millones de niños no son capaces de descifrar una sola frase, aun cuando la mitad de esos menores han pasado cuatro años en la escuela”, artículo web *Semana* (2014). Este nuevo modelo de alfabetización, al que hacemos referencia, genera nuevas formas de desigualdad social, tanto por la exigencia de la misma por contar con una óptima competencia lectora, como por la disponibilidad de la población para acceder a los medios que la sustentan. El término ha sufrido variaciones a lo largo de estas dos últimas décadas.

A principios de los años noventa era utilizado por varios autores para referirse a la lectura y el entendimiento de escritos constituidos por hipertexto y multimedia. El fenómeno hipertexto es uno de los primeros que aparece con la llegada de internet a la vida social. Partiendo de un texto origen podemos ampliar la información que en él se nos trasmite mediante una serie de enlaces que nos transportan a otra ventana con un nuevo texto que, a la vez, nos puede conducir hasta otro nuevo, creándose de esta forma una amplia red textual. Muchos de estos enlaces nos transportan a espacios donde el código utilizado para comunicarnos está compuesto de imágenes, sonidos o incluso vídeos.

Gilster, en 1997, la define como “la capacidad para comprender y utilizar las fuentes de información cuando se presentan a través del ordenador, especificando que la alfabetización digital tiene que ver con el dominio de las ideas, no de las teclas” (Bawden 2002). Además, Gilster enumera cuatro competencias esenciales en la alfabetización digital, que son: construcción de conocimiento, búsqueda en internet, navegación por hipertexto y evaluación del contenido.

Si analizamos detenidamente la definición de Gilster observamos que la alfabetización digital requiere, además de saber leer y escribir para poder crear y acceder al conocimiento, contar con las suficientes habilidades que nos permitan buscar información por internet a través de la navegación por los hipertextos, algo que es más complicado de lo que parece, ya que muchas veces podemos terminar naufragando en un inmenso mar de información que nos ahoga. Es primordial desarrollar un amplio sentido crítico que nos permita distinguir la información relevante de la que no lo es, para llevar a cabo una buena evaluación del contenido.

La constante evolución de las tecnologías y su implicación en la vida social nos llevan a entender la alfabetización digital (como se señala en el III Congreso Online Observatorio para la Cibersociedad), como algo más que la mera formación en el uso de las distintas tecnologías. Se trata de que proporcionemos competencias dirigidas hacia las habilidades comunicativas, sentido crítico, mayores cotas de participación, capacidad de análisis de la información a la que accede el individuo, etc.

Para entender un poco mejor la situación en la que nos encontramos, haremos referencia al Informe Anual de Contenidos Digitales en España 2012, que realiza una recopilación de toda la información que atañe a la Industria de los Contenidos Digitales del Estado Español, así como datos referentes a la tendencia de los usuarios a la hora de consumir y utilizar dichos contenidos. Se considera que son seis los sectores básicos que constituyen la Industria de los Contenidos Digitales (videojuegos, música, cine, audiovisual, publicaciones y publicidad). Los sectores que más contribuyen al reembolso de contenido digital son los audiovisuales (40,8%), cine y video (20,2%). El crecimiento del sector de contenido digital fue vertiginoso entre el período 2008 y 2009, produciéndose un crecimiento del 32,7%. La industria de contenidos digitales superó los 8004 millones de euros en facturación en 2009, lo que supone el 45,5% de la facturación total de la industria de los contenidos en España. En 2011 se rompe con la tendencia al alza, aun así, llega a facturar 8553 millones de euros, lo que supone el 52,8% de la facturación total del sector de los contenidos. Cabe destacar la buena acogida que el libro electrónico está teniendo entre los usuarios.

La alfabetización digital no solo desarrolla el intelecto y las habilidades de las personas, también genera empleo e impulsa la economía del país. El fuerte impacto que el sector de las tecnologías de la información y la comunicación genera en la economía mundial ha llevado al desarrollo de un plan común europeo. A través de la Agenda Digital para Europa, la Comisión Europea propone siete grandes objetivos: el primero supondría crear un nuevo mercado único capaz de reportar los beneficios de la era digital; mejorar el establecimiento de las normas de TIC y su interoperabilidad sería el segundo; en tercer lugar, se debería aumentar la confianza de los usuarios; el cuarto objetivo consistiría en aumentar el acceso de los europeos a una internet rápida y ultrarrápida; en quinto lugar, impulsar la investigación y la innovación de vanguardia en TIC; dotar a todos los europeos de capacidades digitales y servicios en línea accesibles sería el sexto; por último, liberar el potencial de servicio a la sociedad que ofrecen las TIC (Informe Anual de los Contenidos Digitales en España 2010, pp. 17-18). Estos siete objetivos serán la base de un proyecto europeo que pretende incrementar el Producto Interior Bruto de la Unión Europea mediante la comercialización de las TIC. Todo ello demuestra la solidez de un mercado digital, a pesar de encontrarnos inmersos en una fuerte crisis económica a nivel mundial, la gente sigue demandando la utilización del Contenido Digital. Al hacer referencia a estos datos parece que queda de manifiesto la relación de las políticas económicas y educativas de los gobiernos. La educación gira siempre en torno al rumbo que el mercado mundial toma.

Las TIC han evolucionado tan rápidamente que han invadido el espacio social, por sus ventajas, se han ido solidificando como el soporte principal de información y comunicación de las sociedades. Pero la nueva era conlleva, como decíamos anteriormente, la creación de un nuevo tipo de excluidos sociales. En palabras de Bautista (2004, p.511):

La incorporación de las nuevas tecnologías al mundo laboral convierten a los actuales puestos de trabajo en un punto aislado dentro de una red compleja que está sometida a tensión, a veces por la rapidez de flujo de información, a veces por la inmediatez de las respuestas que hay que dar.

“Los excluidos serán aquellos que no cuenten con autonomía y seguridad personal, independencia de juicio y de pensamiento, competencias auto-

formadoras, etc”. (Tezanos, 2001, p. 511). Se ha cambiado la forma de organizar la sociedad, pero aun así perdura el eterno dilema humano, el desarrollo de unos sectores de la población genera la desigualdad social de otros. Se ha originado lo que se conoce como brecha digital que atañe a todos aquellos sectores más desfavorecidos que no pueden tener acceso a internet o a los recursos tecnológicos en sí mismos. Este problema se da también, una vez más, a nivel mundial ya que no todos los países tienen las mismas posibilidades. La distribución parece ser la misma de siempre, norte y sur. Esta brecha va más allá de la incapacidad de acceso a los recursos tecnológicos, también hace referencia al nuevo analfabetismo digital o desconocimiento de las personas para saber utilizarlas, que derivará en el analfabetismo en general. Para paliar o reducir este tipo de exclusión, la alfabetización digital ha de convertirse en una herramienta útil de formación ciudadana. Debe ser considerada como un compromiso social por parte de los gobiernos, donde la escuela jugará un papel fundamental, debiendo fomentar el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para ofrecer igualdad de oportunidades y consolidar un estado de bienestar en las sociedades desarrolladas tecnológicamente. La evidente importancia que se le ha comenzado a otorgar a la alfabetización digital desde los diferentes sistemas educativos de los países pertenecientes a la OCDE comienza a reflejarse en la versión del informe PISA 2009, en la que como ya señalamos, se incorporó una prueba piloto para evaluar las capacidades del alumnado para trabajar y extraer información mediante textos multimedia y uso de aparatos electrónicos.

La principal ventaja con la que contamos para potenciar el desarrollo de dicha competencia es el interés que despiertan las TIC en los más jóvenes, ya que el contacto con ellas se produce a edades muy tempranas, debido a que están presentes en todos los ámbitos de la sociedad, siendo su uso casi imprescindible para el acceso a la información y al entretenimiento. Nuestra labor como docentes ha de centrarse en desarrollar el espíritu crítico y las diferentes habilidades lingüísticas que permiten llevar a cabo una comunicación coherente y fluida. Se podría decir que a la hora de desarrollar la alfabetización digital se abren dos frentes, el primero de ellos, al que acabamos de hacer referencia, son las nuevas generaciones. El segundo, serían las personas adultas que han tenido un menor

contacto con las tecnologías de la información y la comunicación, es en este último frente donde entraría la formación del maestro. Como afirman Cabero y otros (2003, p.88):

La integración de estos nuevos medios hace necesario que desde el ámbito de la formación de los profesores se afronte la concepción del docente y su nuevo perfil social y reflexionar sobre problemas que van más allá de la alfabetización mediática que demanda la integración de las nuevas tecnologías en el contexto educativo.

Las nuevas generaciones de docentes suelen estar vinculadas con las TIC, pero cuando éstas comenzaron a incorporarse al sector educativo, eran muchos los docentes veteranos que desconocían por completo el uso de las mismas. A mediados de los noventa, con el desarrollo, difusión y mejora de la accesibilidad a internet, se promovieron trabajos orientados a formar al profesorado en el manejo de dicha red así como a utilizarla para analizar su práctica a través de debates con los docentes de otros centros. Actualmente es raro (aunque aún quedan profesores reacios al uso de las TIC) encontrarse con alguien dedicado a la labor docente que no haya consultado algún tipo de experiencia didáctica en la red, son muchísimas las comunidades educativas que se han creado en internet, incluso cada colegio cuenta con una página web donde suele compartir información con las familias o mostrar al resto de personas algún tipo de actividad desempeñada en el centro.

Es importante la formación del profesorado en el sector tecnológico y el papel que ha de cumplir como guía virtual, pero creemos que es mucho más importante su labor pedagógica como formador de personas. Las tecnologías son la herramienta. Por ello, su formación en alfabetización digital irá orientada, además de aprender a utilizar las TIC, a ser capaces de manejar el software que les permita crear las aplicaciones que considere más determinantes en cada momento del aprendizaje de su alumnado, así como desarrollar un alto sentido crítico para poder catalogar y analizar la inmensa cantidad de información que en la red se recibe para poder orientar a su alumnado en la formación de su propio sentido crítico

Consideramos que el uso de las TIC en general y el de internet en particular dentro del aula es básico para lograr la alfabetización digital, pero además, es básico para el desarrollo de cualquier asignatura, como herramienta de

apoyo. Hoy en día es difícil no encontrar algún tipo de información que cuente con su formato digitalizado, son muchas las bibliotecas o instituciones virtuales o museos, entre otros, los que se han encargado de digitalizar la información y nos permiten acceder desde cualquier lugar, por ejemplo, a una sala del museo del Prado.

Tras analizar la situación española, manifestar la necesidad de desarrollar en los más jóvenes la alfabetización digital y haber hecho referencia a lo que se entiende por la misma, haremos alusión a algunas de las más importantes iniciativas que se han llevado a cabo en nuestro entorno educativo. Los cambios en los currículos educativos han comenzado a notarse. En el Decreto 286/2007 se establece entre las competencias básicas, la competencia en tratamiento de la información y competencia digital. Según el Real Decreto 1513/2006 (p.43060), esta competencia “consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento”. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

También, uno de los objetivos de la Educación Primaria establecido en dicho decreto es “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”.

Dentro del artículo cuatro del Real Decreto 1513/2006 (p.43054) se establece que “sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la comprensión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas”. Así mismo, en el apartado ocho del artículo dos del Decreto 286/2007 se establece que “las tecnologías de la información y la comunicación estarán integradas en el currículo”.

Otro aspecto a destacar es la publicación de la Orden de 22 de mayo de 2008 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se define y se regula el funcionamiento del Proyecto Plumier XXI (BORM de 28 de junio

de 2008). Este nuevo proyecto es la continuación del ya conocido PLUMIER, que se desarrolló para informatizar los centros educativos no universitarios. Sus objetivos son, como se publica en el BORM (2008, p. 20921) “impulsar el uso de las nuevas tecnologías en la práctica docente; mejorar la gestión de los centros educativos; optimizar la información sobre el alumnado a las familias”.

Se han comenzado a desarrollar nuevos planes educativos por parte de los gobiernos europeos, en el caso de España se ha puesto en práctica el proyecto Escuela 2.0, con el que se pretende adaptar al siglo XXI los procesos de enseñanza y aprendizaje, dotando a nuestro alumnado de conocimientos y herramientas claves para su desarrollo personal y profesional, fomentando además el capital humano y la cohesión social, y eliminando las barreras de la brecha digital. Se dotará a las aulas de pizarras digitales y conexión inalámbrica a Internet y cada alumno tendrá su propio ordenador personal, que usará como herramienta de trabajo en clase y en casa. El profesorado recibirá la formación adicional necesaria para adaptarse al ritmo que marcan las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, el proyecto supondrá el desarrollo de los sectores informáticos y editoriales, y una oportunidad de situarnos entre los países más avanzados en el uso de estas tecnologías.

La denominación de este proyecto deriva, en parte, del fenómeno mundialmente conocido como Web 2.0. Cuando internet apareció en nuestras vidas las páginas que se nos ofrecían eran muy estáticas y con escasa interacción por parte de los usuarios. Estaban diseñadas en HTML y no se actualizaban con frecuencia. A esta primera fase algunos la denominan Web 1.0. Con el paso del tiempo lo que se busca es que la interacción de los usuarios sea cada vez mayor, para ello se van incorporando a las páginas web los avances que se desarrollan en otros ámbitos de la tecnología. Algunos autores describen este nuevo periodo como el renacimiento de Internet. Las nuevas aplicaciones (Tuenti o Facebook, Youtube, Wikipedia y cualquier Blog personal) requieren de la colaboración y participación de varios usuarios, sustituyendo así las aplicaciones poco dinámicas y aburridas.

La revolución de la alfabetización digital ha absorbido a otro tipo de alfabetizaciones. En los nuevos espacios virtuales es necesario saber leer y

escribir (alfabetización), interpretar los medios audiovisuales, como son la música, radio, televisión o cine (alfabetización audiovisual), haber adquirido habilidades que nos permitan desenvolvernó con aparatos tecnológicos (alfabetización tecnológica). Esta nueva forma de aprender y comunicarnos engloba a todas las demás, de ahí el valor que ha de reconocérsele. La necesidad de incorporar los contenidos digitales a un currículo educativo es más que justificable y evidente. Si las personas no desarrollan las capacidades necesarias para interactuar con este entorno digital no serán capaces de asumir los hechos que tienen lugar en el planeta y que les afectan directamente. No podrán manifestar su opinión y se alejarán cada vez más de la vida social y democrática.

El aspecto que más nos interesa a nosotros para la realización de esta tesis doctoral es cómo se adapta o evoluciona el papel de la lectura ante todo este panorama. En el artículo dos (definiciones de la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas) el concepto libro se define como “obra científica, artística, literaria o de cualquier otra índole que constituye una publicación unitaria en uno o varios volúmenes y que puede aparecer impresa o en cualquier otro soporte susceptible de lectura.” Entre ellos se incluyen los libros digitales, los libros publicados en internet, así como los materiales complementarios, ya sean de carácter visual, audiovisual o sonoro, que sean editados con el libro. En palabras de Cuevas y Marzal (2007, p.50),

esta nueva concepción que se tiene del libro es la prueba inexorable de que la escritura y la lectura han experimentado recientemente el fuerte impacto del auge exponencial de un nuevo documento escrito, el documento digital, con su propia diplomática, su propio discurso y gramática (el discurso electrónico), que reclama su propia lectura digital con sus propias competencias y alfabetizaciones.

Con la aparición del nuevo formato digital comenzó a extenderse el miedo por la desaparición del libro. El apego de la sociedad al mismo es muy fuerte, aunque únicamente se trata del soporte con el que transmitimos la palabra escrita. Con el tiempo, el libro, se ha convertido en símbolo universal de cultura y es muy difícil imaginarse una vida sin ellos. La aparición del libro, en su momento, supuso una tremenda revolución cultural, al igual que el paso de las tablas de arcilla al pergamino o al papel, así como la primera imprenta. De la misma forma que estos nuevos formatos de transmisión cultural nos aportaban grandes ventajas,

el libro electrónico y los ejemplares digitalizados a los que se puede acceder desde la web, cuentan con las suyas. Las más destacables son el ahorro de espacio y papel. Aun así, no consideramos que los nuevos soportes supongan la destrucción del símbolo cultural por excelencia, pues éste sigue teniendo una fuerte demanda y parece más asequible la convivencia y complemento de ambos formatos.

Ahora bien, lo que sí es necesario con la aparición de estos nuevos formatos es, como expresan Cuevas y Marzal, “la necesidad de incorporar en las aulas la lectura digital y el ciberespacio como una nueva alfabetización, conocida como alfabetización en información” (ALFIN). Es conocido el interés que las nuevas formas de escritura y lectura despierta en los más jóvenes pero el reto de la escuela es conseguir aprovechar esa atracción para ir más allá de sus intereses y proporcionar un verdadero desarrollo en competencia lectora. En muchas ocasiones la idea de formar al alumnado en el uso de materiales digitales o utilizar éstos para impartir las materias del currículo, se traduce en la invasión de aparatos tecnológicos en el aula. Esta no es la meta, hemos de plantearnos qué, cómo y cuándo enseñar, teniendo en cuenta los propósitos de nuestra materia.

El profesor siempre tiende a pensar que simplemente hay que transmitir lo que se establece en los programas, pero analizando detenidamente el currículo observamos que éste es simplemente el inicio del camino. El Decreto nos permite diseñar y elaborar diversos materiales didácticos combinando infinidad de recursos.

Una nueva forma de enseñar y transmitir la literatura es posible, y la alfabetización digital puede contribuir de forma muy eficiente. Tradicionalmente se ha presentado el texto como un elemento estático e inamovible. Como afirma Aguirre en su página web (2001) “la mayor parte de manuales y libros de texto no nos llevan hacia las obras, sino que, en muchos casos, nos evitan tener que acercarnos a ellas”. Esto no beneficia a la hora de transmitir el gusto por la lectura, el despertar el interés y la inquietud del alumno por coger la obra e interactuar directamente con ella.

Los medios audiovisuales han pasado a formar parte de la sociedad digital, dentro de la formación de nuestro alumnado será fundamental el desarrollo del pensamiento crítico y la educación en valores con el fin de que ellos forjen su

propia personalidad y constituyan su propia ideología, puesto que como indica Bourdieu (1997, citado en Bautista 2005, p. 592), “los medios están creados y promovidos por grupos económicos y políticos que, inevitablemente, mediarán la visión de la realidad que nos ofrecen como categorías que llevan a la uniformidad y generalización a través de la construcción social del espectáculo”. El giro que la sociedad ha adoptado puede ser el inicio de una nueva civilización en la que la alfabetización digital (que requiere de la puesta en funcionamiento de múltiples procesos cognitivos y metacognitivos), será la base de la culturalización de las personas y el desarrollo económico y político de cada pueblo. Sin una adecuada alfabetización será difícil involucrarse en la vida social, ya que la forma de entender el ámbito laboral, la educación o las relaciones sociales está cambiando. Ahora más que nunca es imprescindible que las escuelas asuman la responsabilidad de enseñar a aprender. El panorama actual nos somete a la exposición de un continuo flujo de información que requiere un alto nivel de atención al ser humano que le permita identificar y gestionar el tipo de información que recibe.

Capítulo III

EL DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Parece que con la incursión paulatina de las tecnologías en la sociedad y de los multimedia la expresión “dice más una imagen que mil palabras” se está convirtiendo en una realidad que nos está llevando al deterioro de la palabra. Cada día son más los jóvenes que caen en el mal uso del lenguaje, pero como decimos, este hecho dependerá de la utilización que le demos a las tecnologías, como ocurre con cualquier herramienta que esté a disposición del ser humano. En este apartado realizaremos una presentación de cómo se organiza el aprendizaje y la adquisición de las habilidades lingüísticas desde el currículo oficial y el Marco común europeo de referencia de las lenguas y terminaremos haciendo una reflexión sobre cómo la expansión de las tecnologías influye en la Didáctica de la lengua y literatura como área de conocimiento encargada del desarrollo de dichas habilidades.

3.1. Las habilidades lingüísticas en el currículo oficial

Podemos decir, como hemos comentado en el apartado 2.1. *Lectura y currículo oficial*, que la primera referencia que se hace al desarrollo de las habilidades lingüísticas en el currículo oficial es en el “Artículo tres: Finalidad” (del Decreto 286/2007), al hablar de las habilidades culturales básicas necesarias y conocimientos relativos a la expresión y comprensión oral, a la lectura y a la escritura. Se hace alusión en este bloque a la habilidad de hablar, escuchar y conversar englobadas dentro de la comprensión y expresión oral, y se hace referencia directa a la lectura y la escritura.

Dentro del “Artículo cuatro. Objetivos de la Educación Primaria”, vemos cómo algunos de los objetivos están vinculados de forma directa al desarrollo de dichas habilidades. El objetivo c (Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia en los ámbitos escolar, familiar y social, así como adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos). Conversar, hablar y escuchar son habilidades fundamentales para que este objetivo sea una realidad. Escuchando somos capaces de comprender a los demás,

ponernos en su lugar y aceptarnos unos a otros tal y como somos. Hablar de forma asertiva es imprescindible para evitar el conflicto. Conversar con otras personas nos permite conocer el origen del conflicto, lo que nos puede llevar a la solución de éste. El buen uso de estas tres habilidades nos ayuda a emplear otras, como la negociación, para evitar y solucionar problemas interpersonales. Con ellas nos alejamos del conflicto, fomentando la discusión y el análisis crítico, llevándonos a afrontar de forma reflexiva cualquier problema interpersonal que pueda surgir en cualquier entorno social. El buen uso de estas habilidades nos permite crear un clima de confianza, así como establecer un entorno con estas características nos da la seguridad de poder pedir ayuda sin temor, siendo esta una estrategia eficaz para prevenir futuros problemas. El desarrollo óptimo de estas capacidades favorece el uso de estrategias cognitivas y ayudará a la eliminación de un comportamiento impulsivo y automático basado en el uso de estrategias físicas.

Leer, escuchar y conversar nos permite acercarnos a otras culturas y conocer otras realidades o situaciones de discriminación en las que se encuentran numerosas personas debido a su origen cultural, sexo o por algún tipo de discapacidad. Este acercamiento nos permite reflexionar y desarrollar valores como la tolerancia, el respeto o la igualdad. La escritura puede ser una herramienta magnífica para reivindicar o denunciar este tipo de situaciones, tal y como se especifica en el objetivo d: conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. En el objetivo e: conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, y desarrollar hábitos de lectura como instrumento esencial para el aprendizaje del resto de las áreas, se resalta la importancia que en el currículo se le da al conocimiento de la lengua y al desarrollo del hábito lector, esencial para la mejora del resto de las habilidades.

En el objetivo f (adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas) apreciamos cómo ahora, más que nunca, viviendo en una sociedad en la que todas las miradas

apuntan hacia la creación de una Unión Europea de libre circulación entre sus habitantes, se pretende facilitar la posibilidad de tener acceso laboral y que las personas puedan llevar a cabo su carrera profesional en cualquiera de los países comunitarios, con el fin de desarrollar una economía solvente que se pueda enfrentar a otras grandes potencias y viviendo en la sociedad de la información en la que esta fluye en cualquier idioma a una tremenda velocidad, ahora más que nunca decimos, es imprescindible desarrollar una competencia comunicativa en otros idiomas.

La resolución de problemas está considerada como una de las estrategias más eficaces para favorecer la adquisición de habilidades de cálculo que a su vez son esenciales para el desarrollo cognitivo de las personas. Con la resolución de problemas se pueden crear infinidad de situaciones comunicativas entre el alumnado y el profesorado en las que se ponen en práctica las diferentes habilidades lingüísticas tal y como se expone en el objetivo g: desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

Actualmente, las tecnologías de la información y la comunicación nos ponen constantemente en situaciones comunicativas en las que se requiere un correcto manejo de las habilidades lingüísticas, ya que son un instrumento social a través del cual nos comunicamos leyendo, escribiendo, conversando, escuchando y hablando, tal y como se expone en el objetivo j: iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Por último, al analizar el objetivo n (desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, así como una actitud contraria a la violencia, a los estereotipos sexistas y a los prejuicios de cualquier tipo), también podemos observar la estrecha vinculación que existe con el desarrollo de las habilidades lingüísticas, mediante las mismas compartimos nuestros sentimientos y percibimos los de los demás, siendo capaces de entender que la violencia, los

prejuicios y los estereotipos hacia otras personas generan sentimientos de malestar, vergüenza, tristeza o desesperación.

En el artículo cinco del Decreto 286/2007 se hace referencia a las Competencias Básicas (mencionando al Real Decreto 1513/2006), que en su artículo seis, establece todo lo referente a las Competencias Básicas, quedando enumeradas y definidas en su Anexo I. Entre todas ellas destacaremos la competencia en comunicación lingüística como motor de desarrollo de todas las habilidades lingüísticas.

En la definición de dicha competencia se manifiesta la importancia que tiene para el desarrollo personal mantener un alto grado en el uso de las habilidades de conversar y comunicarse satisfactoriamente, ya que estas acciones son fundamentales para crear vínculos y relacionarse eficazmente con otras personas y con el entorno, permitiendo el conocimiento o acercamiento a culturas desconocidas hasta el momento. Un óptimo progreso en el uso de las habilidades lingüísticas permite adquirir un buen desarrollo cognitivo y social, favoreciendo la educación en valores y fomentando el respeto y la tolerancia hacia las nuevas culturas que se conocen.

Además, es necesario que el alumnado se desenvuelva satisfactoriamente a la hora de utilizar las habilidades de escucha, exposición y diálogo, ya que son imprescindibles para analizar el contexto en el que se produce la comunicación y según este, comprender los mensajes orales que se están intercambiando en la situación comunicativa, siendo capaces, a continuación, de expresarse formulando textos orales apropiados a dicha situación comunicativa.

Es primordial conseguir que el alumnado domine el uso de la lengua oral y escrita en múltiples contextos al finalizar la Educación Primaria, ya que son acciones que representan la base de todo proceso con intención comunicativa o creativa. Mediante la lectura y la escritura recopilamos información, la asimilamos y posteriormente componemos distintos tipos de textos para expresarnos. Por todo ello se incide en el currículo sobre la importancia que tiene la competencia en comunicación lingüística para el desarrollo cognitivo y social de los niños.

En el Anexo I del Decreto 286/2007 se describen todas las áreas de la etapa. Es obvio que todas las habilidades lingüísticas son necesarias para trabajar cualquiera de las áreas del currículo, además, con el trabajo diario de dichas disciplinas también se contribuye a que el alumnado mejore. Pero el área que realmente está destinada a trabajar y garantizar el perfeccionamiento de dichas habilidades es el área de Lengua castellana y literatura.

El bloque uno queda destinado a las habilidades lingüísticas hablar, escuchar y conversar. Al finalizar la etapa el alumnado deberá ser capaz de participar en situaciones comunicativas espontáneas tales como instrucciones, planificación de actividades y otras más organizadas como asambleas o explicaciones, haciendo un buen uso de sus habilidades comunicativas. Se irán familiarizando con normas básicas como el respeto del turno de palabra y la escucha atenta, fomentándose así la participación activa pero controlándose la impulsividad. Se ha de conseguir que sean capaces de valorar los medios de comunicación como un canal de acercamiento a las experiencias de otras personas, de las que se puede aprender, extrayendo de esos mensajes orales, procedentes de diferentes soportes audiovisuales, la información relevante y descartando la irrelevante. Ha de trabajarse la comprensión y elaboración de textos orales para lograr el uso apropiado de los elementos lingüísticos y no lingüísticos, de modo que, conforme el alumnado vaya incrementando su desarrollo cognitivo, se vayan solidificando unas consistentes bases comunicativas antes de iniciar la Educación Secundaria Obligatoria.

El bloque dos recoge todo lo referente a la lectura y la escritura. El alumnado debe finalizar la etapa habiendo adquirido la capacidad de comprender textos de la vida cotidiana a los que nos enfrentamos día a día en multitud de contextos, entre ellos, los discursos que nos ofrecen los diferentes medios de comunicación, pudiendo discriminar entre lo que es o no es relevante. Para ello los estudiantes han de haberse impregnado de técnicas que les permitan elaborar y comprobar hipótesis a partir de sus conocimientos y experiencias previas, permitiéndoles la comprensión de lo leído. Se incluyen textos de todo tipo, tanto los vinculados a la experiencia, producidos con finalidad didáctica o de uso social como los discursos narrativos, poéticos y teatrales. Al finalizar la etapa el

alumnado también ha de ser capaz de componer textos escritos con los que pueda comunicar conocimientos, experiencias o necesidades.

En el tercer bloque se recopila todo lo referido a la educación literaria en la etapa de Educación Primaria. La finalidad es que los estudiantes conozcan e identifiquen textos de la literatura tradicional oral y escrita. Se resalta la importancia de fomentar el hábito lector de diversas formas, siendo una de ellas la escucha de historias orales, ya sean leídas por el profesorado como por otras vías.

El bloque cuatro está destinado al conocimiento de la lengua. Durante toda la etapa se deberá prestar especial atención a que el alumnado desarrolle la capacidad de distinguir entre los diferentes contextos comunicativos, formales e informales, distinguiendo las discrepancias a la hora de comunicarse de forma oral o escrita. Deberán ser capaces de comunicarse en cualquier tipo de contexto usando la lengua de forma correcta tanto a la hora de elaborar textos escritos como orales, todos ellos constituidos de forma coherente y cohesión textual. Se incidirá en los construidos conocimientos gramaticales, léxicos y ortográficos.

Es evidente que todos los objetivos generales de la Educación Primaria, sobre todo los aquí analizados, pretenden que se favorezca el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas, quedando así reflejada la vital importancia que tiene la competencia comunicativa en el desarrollo de las personas y en el buen funcionamiento de las sociedades. Sin el lenguaje y sin una adecuada utilización del mismo, la vida sería prácticamente imposible, de ahí el valor que desde el currículo se le da a que los ciudadanos desarrollen por completo su competencia comunicativa, englobando cada una de las habilidades lingüísticas.

Quizás el problema sea que la realidad en las aulas suele ser diferente. A pesar de existir un currículo que da cierta libertad al profesorado para llevar a cabo la labor docente, y organizar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las características y capacidades individuales de cada estudiante, se suele optar por poner en práctica las situaciones de aprendizaje que se tienen a mano, como la lectura de las pequeñas historias que aparecen en los libros de texto acompañadas de sus correspondientes actividades de comprensión lectora, independientemente de su calidad. No se fomenta la creación de auténticas

situaciones comunicativas que ayuden a la verdadera adquisición de dichas habilidades.

3.2. Marco común europeo de referencia para las lenguas

3.2.1. Definición y criterios del Marco

El Marco común europeo para las lenguas se diseña con el fin de establecer una serie de directrices comunes para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas dentro del contexto europeo. Va dirigido tanto a las personas que estudian un idioma como a los que se dedican a enseñarlo. Su elaboración se basa en dos objetivos fundamentales: el primero, invitar al profesional y al estudiante de una lengua a la reflexión sobre el uso del lenguaje y el segundo, promover la comunicación entre los profesionales con el fin de compartir métodos y experiencias para poder desarrollar un sistema abierto, común y eficaz. Para ello el profesorado ha de informar al alumnado de los objetivos que se pretenden alcanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como las pautas más adecuadas para ir alcanzándolos. No se impone un sistema común, se invita a la reflexión y búsqueda de las mejores prácticas educativas, a excepción de algunos apartados en los que sí se recomienda el uso de algunas directrices.

Con el diseño de un Marco común europeo para las lenguas, el Consejo Europeo muestra su preocupación por la mejora comunicativa entre los diferentes países miembros de la Unión Europea. Son muchas las lenguas y culturas que constituyen el sistema político-económico actual al que pertenecemos, por lo que es más que justificable la necesidad de una excelente comunicación entre los diferentes países miembros que permita una verdadera participación democrática de las personas, así como la libre circulación tanto para formarse académicamente como para desarrollar una vida profesional en todo el espacio común europeo.

En dicho documento se asientan las bases que servirán de orientación para la elaboración de programas de lenguas, currículos, manuales o exámenes, entre otros, atendiendo a los objetivos, conocimientos y destrezas que el alumnado debe

alcanzar para poder comunicarse eficazmente mediante el uso de una nueva lengua, teniendo en cuenta el contexto cultural de la misma. Para que el estudiante pueda comprobar en cada momento cuál es la fase de aprendizaje en la que se encuentra o cuál es el nivel de dominio que posee con respecto a esa lengua en los diferentes momentos de su vida, se establecen niveles de dominio de la lengua.

El Consejo Europeo usa el término plurilingüismo para referirse a la nueva realidad europea, donde se pretende ir más allá del multilingüismo, es decir, de la simple existencia o convivencia de varias lenguas en una determinada sociedad, las lenguas son la principal seña de identidad de una cultura. Lo que demuestra, como afirma Trujillo Sáez (2002), que en la Didáctica de la lengua, la interculturalidad se ha convertido en poco tiempo en un objetivo de enseñanza y aprendizaje paralelo a la propia competencia comunicativa. Hasta ahora el objetivo principal en la enseñanza de las lenguas era conseguir que los nuevos hablantes aprendiesen un idioma o varios idiomas nuevos y fuesen capaces de utilizarlos de forma aislada. El término plurilingüismo se refiere a la presencia de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de las personas y las diferentes interrelaciones que se producen entre ellas. Se considera que las experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse en su entorno cultural o en la escuela.

Esta nueva perspectiva genera la necesidad de establecer un nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje de las lenguas que fomente el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas de un idioma (hablar, escuchar, leer, escribir y conversar) y la capacidad de establecer vínculos entre las diferentes competencias de las mismas. Es imposible que se pueda tener aprecio por la lengua cuando la enseñanza que se hace de ella se realiza basándose en la abstracción o en ejercicios de tipo mecánico que no tienen ningún tipo de sentido útil para quien los realiza. Lo que se demanda desde el Consejo Europeo es el fomento del plurilingüismo a través del desarrollo de sistemas educativos que aprovechen el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el aprendizaje de nuevas lenguas, fomentando el respeto y la tolerancia por la diversificación cultural europea. Se debe favorecer el aprendizaje de diversos idiomas desde edades muy tempranas que permitan valorar y conocer la riqueza cultural que nos envuelve como ciudadanos europeos, otorgándonos la

oportunidad de poder desenvolvernos como ciudadanos libres y competentes en cualquier estado.

Para poder alcanzar las expectativas que se plantean desde el Marco, este ha de presentar un carácter integrador, transparente y coherente. Con el término integrador se hace referencia a la necesidad de intentar especificar una serie de conocimientos y destrezas, así como el uso que se puede hacer de una lengua en diferentes situaciones. Ha de ser transparente, con información explícita y clara para facilitar el entendimiento por parte de los usuarios. Deben evitarse las contradicciones, otorgándole la coherencia necesaria para establecer una conexión acorde entre sus componentes.

El marco común pretende facilitar la cooperación entre instituciones educativas de diferentes países europeos, crear un conjunto de certificados de lenguas comunes reconocidos en todo el territorio europeo y ayudar a todos los agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje a coordinar sus esfuerzos. Para ello se establecen unos objetivos, contenidos y competencias que marcarán los diferentes niveles que han de alcanzarse en el dominio de una lengua. Este planteamiento queda abierto a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje que se den en un determinado contexto.

La competencia comunicativa es entendida desde el marco común como la confluencia de varios factores, el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. A su vez el factor lingüístico requiere del dominio de una serie de habilidades o destrezas, como son conocimientos léxicos, fonológicos y sintácticos. El factor sociolingüístico engloba todos aquellos parámetros sociales y culturales en los que se desarrolla el uso de la lengua, por ejemplo las jergas utilizadas por los grupos sociales más jóvenes o las normas de cortesía. Por último, el carácter pragmático, hace referencia, entre otros aspectos, a la capacidad de crear discursos cohesionados y coherentes o identificar diferentes tipos de textos e interpretarlos. Lo realmente interesante en el estudio de las lenguas es analizarlas en su contexto social, así como la forma en que las funciones del lenguaje son ejecutadas en el habla. Dell Hymes (citado en la web de Padrón, J., 2001) desarrolla a partir del enfoque planteado por Chomsky, el concepto de competencia comunicativa, que “parte de la existencia de reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales son

estériles, destacando asimismo la importancia de abordar las diferencias de uso de la lengua y los problemas prácticos que se producen en una sociedad hablante heterogénea”. El uso de la lengua es lo que nos lleva a poner en funcionamiento nuestra competencia lingüística comunicativa. Cuando accedemos a diferentes tipos de texto, ya sean de forma oral o escrita, entran en juego la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación.

A esta perspectiva hemos de añadir las nuevas formas de lectura y escritura que se han generado mediante el uso de tecnologías que hacen que los textos a los que nos enfrentamos tengan un carácter multimodal y que requieran de la puesta en práctica de otras habilidades que hasta el momento no se tenían en cuenta en la concepción de competencia comunicativa. De aquí la importancia de encontrar un nuevo término que englobe o recoja todas las habilidades que en los contextos actuales se necesitan para poder dominar una lengua y poder comunicarnos. Muchos autores comienzan a usar el término *literacidad*, con el cual, tendrían cabida todas estas habilidades, pues la *literacidad* tiene en cuenta cualquier fenómeno que interviene o influye en el uso de una lengua y no solo se centra en lo lingüístico y lo pragmático, sino que también incluye lo social y lo cultural.

Comprender la necesidad de usar una nueva concepción es tan fácil como entender que en la realidad social actual las tecnologías ocupan un papel destacado en cualquier acontecimiento personal o laboral del ser humano y que están afectando directamente a la dimensión lingüística y pragmática de la lengua, por lo que si no tenemos en cuenta los acontecimientos sociales, sería imposible entender la lengua, y por supuesto, aprenderla. La escritura digital en blogs o chats, muchas veces alteran el código dando lugar a otro nuevo que es aceptado por toda la comunidad que participa en la utilización de dichas herramientas. También es común el uso de palabras de otros idiomas que pasan a formar parte de ese nuevo código, pues con las tecnologías es muy fácil la confluencia de multitud de idiomas en una misma conversación, aunque no se posean los conocimientos necesarios para ser válidos comunicativamente en una lengua extranjera, las tecnologías nos dan la posibilidad de poder comprender a nuestro interlocutor en poco tiempo. También es obvio que la lectura en pantalla es diferente a la lectura analógica, y que las nuevas generaciones ya presentan

algunas diferencias con respecto a las formas de leer que tienen generaciones anteriores. Hay estudios acerca de este fenómeno, en los que se comprueba cómo los nativos digitales se adaptan mejor a la lectura digital que aquellas generaciones que han crecido en torno a la lectura impresa.

3.2.2. Niveles comunes de referencia

En el marco se establecen unos niveles de dominio lingüístico que se exigirán y se valorarán a partir de los exámenes o programas de evaluación con la finalidad de que profesorado y alumnado puedan situarse dentro de ellos. Para ello se establece un esquema descriptivo y unos niveles de referencia comunes. Se rige por cuatro criterios relacionados con cuestiones de descripción y de medición. Entre las cuestiones de descripción se hace referencia a dos aspectos. En primer lugar, a que el marco ha de estar libre de contexto, es decir, no debe ceñirse a un ámbito concreto, por ejemplo al escolar, sino que debe quedar abierto a su posible desarrollo en cualquier contexto específico (programas universitarios, academias, cursos para adultos). En segundo lugar, la descripción se apoya sobre una base teórica de la competencia comunicativa. En cuanto a las cuestiones de medición, se establecen de la forma más meticulosa posible, ciñéndose a la objetividad, con el fin de que los resultados sean lo más rigurosos posibles y se evite caer en la aproximación o en el error. Para ello, a la hora de desarrollar los niveles comunes de referencia y sus descriptores ilustrativos se ha utilizado una combinación de métodos intuitivos, cuantitativos y cualitativos.

Los niveles comunes de referencia establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) que pueden ayudar a la organización del aprendizaje, quedan concretados en seis niveles pertenecientes a tres amplios bloques. El primer bloque (A) correspondería al denominado usuario básico, en el que se situaría el nivel acceso (A1) y plataforma (A2). El bloque (B) corresponde al usuario independiente, donde encontramos los niveles umbral (B1) y avanzado (B2). Por último, el bloque que hace referencia al usuario competente (C), compuesto por los niveles de dominio operativo eficaz (C1) y maestría (C2).

En el nivel A1, se espera del usuario que sea capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente y frases sencillas que

garanticen la satisfacción de necesidades inmediatas; presentarse y presentar a otras personas, pedir y dar información sobre domicilios y poder relacionarse de forma elemental con un interlocutor dispuesto a colaborar en la comunicación. Dentro del nivel A2 la finalidad es que sea capaz de comprender y expresar frases de uso frecuente que aporten información básica relacionada con tareas simples, cotidianas y necesidades inmediatas; además, saber describir de forma sencilla aspectos de su pasado y su entorno.

Una vez alcanzado el nivel B1, el estudiante ha de ser capaz de comprender y producir textos sencillos para expresar experiencias o acontecimientos de su interés o relacionados con el ámbito laboral, de estudio o de ocio. Dentro del escalón B2, el alumno entenderá las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos; podrá relacionarse con hablantes nativos de forma clara y fluida así como poder crear textos claros y detallados sobre temas diversos defendiendo su punto de vista.

En C1 la variedad de textos que el alumno es capaz de entender es bastante extensa, son textos con cierto nivel de exigencia y con sentidos implícitos. Sabrá expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo; puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales y podrá producir textos claros y bien estructurados. Cuando el alumno alcanza el último nivel C2, será capaz de comprender con facilidad todo lo que oye o lee, sabiendo reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes. Así mismo, podrá expresarse espontáneamente con gran fluidez y precisión, diferenciando pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Se ofrece un cuadro de autoevaluación para que el alumnado pueda conocer en qué grado de especialización lingüística se encuentran basándose en los seis niveles descritos. Aparecen descriptores que evalúan actividades comunicativas (referidas a lo que el usuario es capaz de hacer mediante el uso de la lengua en cuanto a comprensión, la interacción y la expresión), estrategias (referidas a la capacidad del individuo para planificar la acción, equilibrar los recursos y compensar las carencias durante la realización y controlar los resultados corrigiendo cuando sea necesario). Finalmente, se evalúan aspectos

comunicativos, relacionados con la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística.

3.2.3. Las acciones comunicativas de la lengua y habilidades en el Marco común europeo de referencia

El siguiente apartado del Marco común europeo de referencia al que hacemos alusión es el de actividades comunicativas de la lengua, ya que está directamente relacionado con el desarrollo de las habilidades lingüísticas de las personas, eje transversal de esta tesis doctoral. Por la importancia que actualmente se le está concediendo desde los currículos europeos al desarrollo de las competencias básicas, destacamos la competencia en comunicación lingüística, que tal y como afirma Pérez (2009, p.830), “es la que está en la base de todos los aprendizajes”.

Cuando las personas se comunican ponen en funcionamiento el uso de estrategias de comunicación, para poder llevar a cabo actividades como la conversación y la correspondencia, entre otras. Éstas son actividades interactivas, es decir, los participantes actúan alternativamente como productores y receptores. Otras veces la comunicación se produce desde la distancia y de forma asincrónica mediante la publicación de textos, la grabación de voz, correo postal o electrónico, en este caso el acto comunicativo se considera como el hecho de hablar, escribir, escuchar o leer un texto. Sea como sea la forma en que nos comuniquemos, la competencia en comunicación lingüística es esencial. Pérez (2009, p.830), la define como:

La competencia que nos permite organizar nuestro pensamiento, aprender, entablar relaciones... Ser competentes en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social. Y para ello, hay que aprender a utilizar la lengua o, lo que es lo mismo, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales.

Los medios utilizados en las actividades de comunicación pueden ser sincrónicos o asincrónicos. En los primeros, el emisor y el receptor intercambian la información en el mismo momento, en cambio, los medios asincrónicos

impiden que la comunicación se desarrolle inmediatamente. En cualquier caso, usar estrategias de comunicación es poner en funcionamiento los principios metacognitivos de una persona, como son la planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividades comunicativas: comprensión, expresión, interacción y mediación. Según el Marco común europeo de referencia, las actividades y estrategias comunicativas pueden ser de expresión oral, de comprensión, de interacción, de mediación y de comunicación no verbal.

3.2.3.1. Acciones y habilidades de expresión

3.2.3.1.1. Comunicación mediante la palabra hablada

El ser humano, desde el momento en el que nace, comienza a interactuar con el entorno. La primera aproximación que tendremos con las habilidades lingüísticas será gracias a la capacidad de oír, que poco a poco se transformará en la habilidad de escuchar. Manifestaremos nuestras necesidades primarias mediante el lenguaje gestual, como por ejemplo, señalar aquello a lo que no alcanzamos pero deseamos poseer, actos reflejos como el llanto cuando algo nos molesta, o sonidos que sirven a quienes nos cuidan para identificar dichas necesidades. A partir de la escucha y la discriminación de sonidos comenzaremos a desarrollar la expresión oral o habla. Los recién nacidos no son capaces de hablar, pero empezarán a oír sonidos, palabras y frases a su alrededor que irán forjando la base de una amplia red de vocabulario y expresiones, estructuras sintácticas y gramaticales. El conocimiento lingüístico del niño será proporcional a las experiencias e interacciones que vaya teniendo con el mundo, por ello Piaget (1931), entiende el lenguaje como “la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo”.

Piaget, en su libro *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño* (1984), distingue dos grandes fases a la hora de describir el desarrollo del lenguaje en los niños. La primera fase es conocida como lenguaje egocéntrico y se suele desarrollar hasta los siete años. Recibe este nombre porque el niño no se preocupa por ser escuchado, tan solo habla de sí mismo y no es capaz de situarse en el punto de vista de otras personas. Esta primera fase comprende tres periodos:

repeticiones o ecolalias, caracterizada por la repetición de sonidos, sílabas o palabras que carecen de significado para él pero que le produce placer por el simple hecho de reproducirlas y tener la sensación de estar hablando; el monólogo, durante este período el niño habla para él mismo y lo suele hacer para comentar las acciones que está desempeñando en ese preciso momento, también puede usar el lenguaje para describir aquello que no puede realizar mediante la acción (fabulación); y el monólogo colectivo, donde el niño expresa su acción o pensamiento con otros pero sin la intención de ser escuchado ni de escuchar, simplemente expresa frases que entre ellas pueden no tener sentido pero producen placer por el acontecimiento de estar fingiendo un diálogo con un igual.

La segunda gran fase descrita por Piaget es la del lenguaje socializado, constituido por los siguientes momentos. El de la información adaptada, en la que el niño ya se preocupa por transmitir su pensamiento con la intención de producir algún efecto en la acción o actitud de un único interlocutor. En esta fase ya se puede dar la discusión, el intercambio de ideas o la colaboración. La crítica es la fase en la que el niño trata de validar su yo anteponiéndose a su interlocutor, burlándose mediante argumentos muy subjetivos de su conducta o actuaciones. Con las órdenes, ruegos y amenazas, el niño usa el lenguaje con una finalidad lúdica más que social. Las preguntas, surgen al despertarse el interés del niño por conocer cosas que le llaman la atención y en esta fase se considera que el lenguaje utilizado es socializado cuando las preguntas conllevan una respuesta por parte del interlocutor, si no es así siguen formando parte del monólogo. Las respuestas se refieren a la contestación que el niño da a las preguntas y órdenes directas que recibe. Éstas no forman parte del lenguaje espontáneo. Cuanto mayor sea el número de preguntas que el niño recibe mayor será el uso del lenguaje socializado.

Para favorecer el paso del lenguaje egocéntrico al lenguaje socializado es fundamental intervenir en las acciones que el niño desempeña con su entorno. Si el niño únicamente realiza juegos individuales e imaginativos estará prolongando un lenguaje monótono y poco rico, en cambio si se potencian actividades de trabajo cooperativo y se interactúa con él fomentando el diálogo se estará favoreciendo el paso hacia un lenguaje socializado ya que el niño aumentará su necesidad de comunicarse y reconocerá la importancia de su oyente,

enriqueciendo al mismo tiempo su vocabulario y experiencias lingüísticas. Cuanto antes se produzca el cambio antes se podrá seguir contribuyendo al desarrollo y mejora de la expresión oral del alumnado.

Para el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas es fundamental tener en cuenta la teoría de aprendizaje constructivista de Vigotsky, pues el lenguaje es una realidad social que se desarrolla a partir de la interacción en una comunidad, por ello es necesario generar situaciones comunicativas en las que se fomente la comunicación entre el alumnado, no basta con ponerlos en contacto con los signos que configuran la lengua. Además, al igual que con el resto de aprendizajes, antes de poner en funcionamiento cualquier dinámica con ese fin, el profesorado ha de tener en cuenta la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, conocer cuáles son sus conocimientos y experiencias y qué pueden aprender a partir de ahí. El lenguaje no es algo innato, más bien es una imposición histórica y cultural con la que empezamos a tener contacto desde que nacemos.

En su obra *Pensamiento y lenguaje* (1995), Vigotsky presenta estos dos fenómenos como indisolubles. No se puede entender al uno sin el otro. Considera que hasta los dos años de edad pueden estar disociados, pero llega un momento en el que ambos conductos se enlazan para dar lugar a versiones más avanzadas de ambos, el pensamiento verbal y el lenguaje racional. Resulta imposible imaginar cómo seríamos capaces de comunicarnos sin pensar o viceversa, cómo podríamos pensar sin el conocimiento verbal.

El lenguaje oral, por su carácter cotidiano, es quizá una de las habilidades que menos atención se le presta desde el ámbito didáctico, ya que se espera que todas las personas, desde muy jóvenes, dominen su lengua materna sin dificultad. Tan solo se presta atención a esta competencia en aquellos casos en los que hay algún problema evidente. Tal y como afirma Ramírez (2002, p.58):

Pensamos que la ciencia pedagógica ha de aportar, especialmente, enfoques didácticos que faciliten la comprensión y los aprendizajes de las habilidades comunicativas de expresión oral, con los procedimientos pertinentes y adecuados que favorezcan la interacción entre el ámbito pragmático y el teórico.

La expresión oral va mucho más allá de la emisión de sonidos o la reproducción de discursos organizados gramaticalmente. La comunicación oral está condicionada por una amplia escala de factores tales como la intención del mensaje producido o la situación y el contexto en el que se desarrolla el proceso comunicativo. Además, dominar las habilidades comunicativas favorecerá a la sincronización de nuestro pensamiento con lo que emitimos, dándole un carácter congruente al discurso y facilitando la tarea de escucha por parte del interlocutor u oyentes. La expresión oral es la base de la vida social, a partir de ella establecemos nuestras relaciones laborales, familiares y sentimentales, compartimos y expresamos ideas, discutimos y tratamos de llegar a un acuerdo, por todo ello es fundamental fomentar las actividades que ayuden a mejorar la comunicación oral del alumnado desde su juventud y si en la actualidad hablamos con el mero fin de satisfacer una necesidad, si lo hacemos como medio para lograr objetivos determinados o si realmente lo hacemos con la finalidad de comunicarnos con el resto de seres humanos.

Si vamos a presentar una propuesta didáctica cuyo objetivo, entre otros, es mejorar la comunicación tanto en niños como en adolescentes debemos analizar en primer lugar qué entendemos por un buen hablante y qué factores intervienen en la expresión oral. Entendemos por buen hablante, tal y como describen Sperber y Wilson (citado en Ramírez 2002, p.59):

Aquel que considera a su receptor o a sus interlocutores y, consciente del grado de complejidad y transcendencia del tema o asunto, acierta con el discurso eficiente en un marco físico adecuado a la situación comunicativa concreta. Este enunciado deberá utilizar la tipología más apropiada, el registro y la clave comunicativa más adecuados, y deberá ser oportuno, es decir, producirse en el momento más apropiado para ser comprendido y lograr, de ese modo, la mayor rentabilidad a su intención y necesidad comunicativa, partiendo siempre de máximas comunicativas éticas, eficaces y relevantes.

Un buen orador, además de poseer las características que nos aporta la definición anterior, ha de ser capaz de planificar previamente el mensaje que va a transmitir (mentalmente o redactado dependiendo de la situación a la que se enfrente), centrarse en el tema principal con un tono adecuado y cuidando su aspecto e imagen, así como cuidar los gestos que realiza y atender a los de los interlocutores de forma que puede averiguar o intuir las sensaciones que su

discurso produce en ellos. En la comunicación oral la expresión corporal o lenguaje no verbal transmite un alto porcentaje de información (los silencios, los ritmos, la entonación, intensidad de la voz, velocidad del habla, brazos cruzados, un brazo sujetando la cabeza, entre otros aspectos).

Actualmente es muy frecuente encontrarse con que el alumnado del último ciclo de Educación Primaria y de los primeros cursos de Educación Secundaria contestan a preguntas utilizando monosílabos, sin molestarse en elaborar una respuesta que satisfaga las necesidades de su interlocutor. Las frases que utilizan, habitualmente, suelen ser incompletas, dejando con incertidumbre al receptor. Además, la entonación y la pronunciación suele ser bastante pobre, lo que dificulta el proceso comunicativo. Todos estos son síntomas que demuestran que la sociedad del bienestar y el consumo nos ha acostumbrado a buscar siempre el camino que menos esfuerzo nos exige, acoplándose esta forma de vivir, también en nuestra forma de pensar y hablar.

Como educadores, hemos de orientar a nuestro alumnado en la consecución de todas las características que acabamos de mencionar. Estas se irán enriqueciendo del propio carácter personal que le otorgará la personalidad que cada niño ha comenzado a forjar. Es fundamental fomentar el desarrollo del pensamiento crítico que hace único a cada individuo y conduce a la inquietud, la discusión y a la necesidad de descubrir y aprender. López Valero y Encabo, en su libro *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes* (2001), ofrecen algunos ejemplos de propuestas clasificadas por edades para mejorar la comunicación. Se presentan actividades para la etapa de Educación Infantil, de tres a seis años, considerándose un momento fundamental para el desarrollo del área comunicativa. También se describen numerosas experiencias para la etapa de Educación Primaria, clasificadas en actividades de seis a ocho años y de ocho a doce. Finalmente se realiza una recopilación de ejercicios dirigidos a adolescentes, desde los doce a los dieciséis años. Consideramos, entre otros aspectos, la lectura de cuentos en voz alta a niños, en edades muy tempranas, como una magnífica forma de mejorar e incrementar el vocabulario y el conocimiento de la lengua oral, además de ser la mejor vía para ir introduciendo a los niños en el mundo de la lectura. Los libros y cuentos que leemos a los más pequeños suelen venir acompañados de imágenes que nos ofrecen un amplio

abánico de juegos interactivos, como señalar la imagen y decir lo que vemos o describir la imagen y preguntar qué estamos viendo, así como la posibilidad de generar cuantiosas situaciones de diálogo en un aula de infantil. Conforme van creciendo, las lecturas van adquiriendo complejidad cognitiva a la vez que el alumnado va desarrollando su inteligencia y las actividades que podemos ofrecerles para la mejora de sus habilidades lingüísticas también van incrementándose. Por ejemplo, entre los cuatro y cinco años ya son capaces de poder anticiparse a lo que puede ocurrir en la historia, a describir lo que puede ocurrir con tan solo ver la portada o a relacionar el argumento con otras experiencias conocidas. Todas estas posibilidades siempre nos las ha ofrecido el libro, actualmente, con las tecnologías de la información y la comunicación, gracias al gran poder de atracción que ejercen sobre los más pequeños, podemos incrementar las situaciones comunicativas usando otros soportes como son los videojuegos o los blogs.

Otro aspecto que consideramos fundamental para la mejora de la expresión oral es utilizar la dramatización como situación comunicativa. El carácter lúdico del teatro nos ayuda a trabajar el diálogo alejándonos de situaciones incómodas que conducen al silencio y la frustración. Como afirma Jerez Martínez (2004, p.67),

Creemos que si los alumnos de Educación Primaria trabajan la dramatización (la expresión oral) esto mejorará de modo significativo su modo de comunicarse en las diferentes situaciones de la vida, ya que trabajarán didáctica y activamente los dos aprendizajes implicados en la expresión oral: lo referido a lo lingüístico y a la semiótica.

En el Marco Común Europeo, las actividades de expresión oral son consideradas como la capacidad del emisor para producir un texto oral que será recibido por uno o varios receptores u oyentes. Algunos ejemplos que se citan son la realización de comunicados públicos, es decir, dirigirse a un público mediante discursos, conferencias, espectáculos o presentaciones, entre otros. Este tipo de actividades pueden requerir de la lectura en voz alta de un texto escrito, hablar apoyándose en notas o elementos visuales, representar un papel ensayado o hablar de forma espontánea e incluso cantar.

Para valorar las actividades de expresión oral del alumno, desde el Marco, se establecen unos criterios que evalúan varios aspectos: expresión oral en general, monólogo sostenido (descripción de experiencias), monólogo sostenido (argumentación, declaraciones públicas), y hablar en público.

3.2.3.1.2. Comunicación mediante la palabra escrita

Desde hace varias décadas, los psicólogos evolutivos vienen cuestionándose cuándo se inician las primeras experiencias del niño con el lenguaje escrito. Desde teorías conductistas se defendía que el mejor momento para introducirlos en el mundo de la lectura y la escritura era a los seis años de edad, momento en el que se alcanzaba el nivel de desarrollo necesario para poder instruirse en dichas habilidades. Como consecuencia de esta corriente ideológica el trabajo que se realizaba con los niños hasta alcanzar dicha edad no eran más que meros entrenamientos o ejercicios repetitivos que no proporcionaban un verdadero aprendizaje. Con las teorías constructivistas se comienza a desarrollar la idea de que el aprendizaje sea el resultado de un método instructivo. Las premisas fundamentales a tener en cuenta en el aprendizaje de la palabra escrita desde la perspectiva constructivista son dos, en palabras de Teberosky (2003, p.23):

La primera aportación consiste en considerar que la escritura, la lectura y el lenguaje oral no se desarrollan por separado, sino que actúan de manera interdependiente, y desde la más temprana edad. La segunda aportación consiste en considerar que la alfabetización inicial no es un proceso abstracto, sino que ocurre en contextos culturales y sociales determinados.

Teniendo en cuenta estas dos premisas básicas, se entiende lo importantes que son las experiencias previas que los niños van a tener con el lenguaje oral, la escritura y la lectura antes de llegar a la escuela, y aquí, como ya hemos dicho en varias ocasiones, juega un papel fundamental la familia, así como las experiencias educativas formales e informales previas a la Educación Primaria. El lenguaje escrito posee un carácter especial con respecto al hablado, es la transformación de este último en un código constituido por un conjunto de símbolos que partiendo desde su unidad más simple, la letra, va adquiriendo significado a medida que intensificamos esas unidades constituyendo otras mayores, la sílaba, la palabra y

finalmente la oración. Esta característica incrementa la dificultad del aprendizaje de la lengua escrita. “Al ser el escrito un objeto simbólico, para desvelar que las marcas gráficas son objetos simbólicos, los agentes sociales deben actuar como intérpretes, cuya función es transformar las marcas gráficas en objetos lingüísticos” (Ferreiro, citado en Teberosky 2003, p.34). Este fenómeno se produce con el simple hecho de que leamos en voz alta a los niños y niñas, sin la necesidad de tener que esperar a que alcancen una determinada edad.

En su libro, “Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir”, Ana Teberosky (2003) afirma que entre las primeras experiencias con el lenguaje escrito destacan dos tipos de conocimientos interactivos por naturaleza, que son, en primer lugar, los conocimientos elaborados por los niños partiendo de la interacción con lectores y con material escrito. Entre ellos, destacan los conocimientos que los niños pueden desarrollar partiendo de su relación con textos, es decir, los principios de organización de lo gráfico, la función de los nombres y del nombre propio en el conocimiento de lo escrito, el proceso de relación entre la escritura y el lenguaje, las relaciones entre escritura y lectura, el uso de las dos, el conocimiento metalingüístico y la conceptualización sobre los valores sonoros de correspondencia fono-gráfica y sobre las unidades lingüísticas, tales como el concepto de texto o de palabra. El segundo tipo de conocimiento interactivo al que hace referencia son los conocimientos transmitidos por los adultos y asimilados por los niños. Aquí destaca el lenguaje escrito de los libros y su diferencia con el lenguaje oral, la información sobre las conversaciones de lo impreso y las maneras de denominarlas, la simulación de un acto de lectura, la identificación de carteles, signos y materiales impresos del contexto y el conocimiento sobre las funciones que el adulto otorga a un escrito.

A grandes rasgos, la expresión escrita requiere del usuario la capacidad de producir como autor un texto escrito que será leído por uno o varios lectores. En el Marco Común de las lenguas se enumeran actividades como: completar formularios y cuestionarios, escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, producir carteles para exponer, escribir informes o memorandos, tomar notas para usarlas como referencias futuras, tomar mensajes al dictado, escribir de forma creativa e imaginativa y escribir cartas personales o de negocios.

Desde el Marco se evalúa la expresión escrita desde tres apartados, la expresión escrita en general, escritura creativa e informes y redacciones.

3.2.3.1.3. Habilidades de expresión

Las habilidades de expresión serán los recursos que el usuario tendrá que poner en funcionamiento para poder llevar a cabo todas y cada una de las actividades mencionadas anteriormente, como son la planificación (preparación, localización de recursos, atención al destinatario, reajuste de la tarea, reajuste del mensaje), ejecución (compensación, apoyo en los conocimientos previos e intento), evaluación (control del éxito), corrección (autocorrección). El Marco muestra una serie de ítems, al igual que para las actividades, para que el usuario tenga conocimiento de las estrategias de las que dispone o está capacitado para utilizar en cada nivel.

3.2.3.2. Acciones y habilidades para la comprensión

3.2.3.2.1. Acciones de comprensión auditiva

Mediante el oído recibimos y procesamos la información transmitida por uno o más hablantes. Nos gustaría volver a destacar la importancia de la dramatización como recurso didáctico, pues, como afirma Jerez Martínez (2004, p.70):

Trabajaremos dinámica y abiertamente el habla, la expresión oral en diferentes contextos y situaciones, pero de igual modo e implícitamente se trabajará la escucha, pues hay actores-emisores y críticos y espectadores que tienen la función de escuchar.

Entre las actividades de comprensión auditiva podemos distinguir, escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones...) o escuchar medios de comunicación. La finalidad de escuchar es captar la esencia de lo que se dice, conseguir información específica, conseguir una comprensión detallada o para captar posibles implicaciones. Los ítems que ofrece el Marco se refieren a la comprensión auditiva en general, comprender conversaciones entre hablantes

nativos, escuchar conferencias y presentaciones, escuchar avisos e instrucciones y escuchar retransmisiones y material grabado.

Desde la propuesta que presentamos en el trabajo de campo se desarrollarán actividades de escucha atenta a través de diferentes dinámicas, basadas en la creación de situaciones comunicativas en el aula, como serán las lecturas de los comentarios del alumnado en el blog, el análisis de imágenes de un cómic como elementos visuales para el estudio del lenguaje corporal en la comunicación, o el desarrollo de actividades de dramatización.

3.2.3.2.2. Acciones para la comprensión lectora

Según Solé (1987, p.21), “leer es un proceso de interpretación entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”, lo que implica, como ella misma reflexiona, que en todo proceso de lectura existe un lector activo que interactúa con un texto para procesarlo y examinarlo con un fin concreto, bien sea por informarnos de acontecimientos diarios o pasados, seguir una serie de instrucciones para alcanzar un objetivo, entretenimiento o buscar información sobre algún tema. Leer implica a su vez construir significado, formar nuestra propia interpretación de lo que leemos, esto dependerá de nuestras experiencias y del objetivo que pretendamos alcanzar, en ocasiones lo haremos para modificar nuestros conocimientos, en otras para ampliarlos y otras simplemente para afirmarnos. Y para que todo ello sea posible, no podemos comprender el concepto de lectura sin tener en cuenta el concepto de comprensión, puesto que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito.

Cómo se afronta el aprendizaje de la lectura es una cuestión que ha venido sugiriendo diferentes teorías a lo largo de la historia de la didáctica de la lengua, así como multitud de polémicas. Desde nuestro punto de vista, se debe intervenir desde el preciso momento en el que el niño muestra indicios de que quiere conocer el lenguaje escrito, ya que para aprender a leer hay que aprender a decodificar y para ello han de poder identificar los sonidos del lenguaje con los signos gráficos que utilizamos para codificar la lengua oral. Podemos imaginar lo difícil que es para un niño que está aprendiendo a leer, distinguir los sonidos e

identificarlos con la escritura, “aunque los sonidos son las unidades básicas del lenguaje, aislarlos e identificarlos es particularmente difícil, porque no existen como tales en la emisión hablada, o al menos no existen del todo” (Liberman, citado en Solé 1993, p.27). “Para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión” (Solé 1993, p.27). Por lo que, además de enseñar a decodificar, hay que enseñar estrategias de comprensión. Podemos hacer un inciso y tratar de explicar el aprendizaje de la lectura, pero recordemos que este es un fenómeno que forma parte de la alfabetización de las personas, es decir, para aprender a leer y escribir será de gran ayuda haber desarrollado antes la competencia en comunicación oral, por lo que una persona alfabetizada será aquella capaz de comunicarse de forma competente con otra mediante la lengua oral, la lectura y la escritura. Como afirma Teberosky (2003, p.19):

Son varios los estudios que afirman y demuestran que al compartir la lectura de un libro con los niños preescolares no sólo se crea una actividad placentera sino que también se organiza un importante momento de aprendizaje. Con esta actividad, los niños aprenden que el lenguaje de los libros tiene sus propias convenciones y que las palabras pueden crear mundos imaginarios más allá del aquí y ahora.

Desde muy pequeños, los niños comienzan a tener contacto con el lenguaje escrito, por ejemplo con carteles publicitarios de la calle que despiertan su curiosidad haciendo que pregunten qué es lo que pone ahí (en el caso de que aún no sepan decodificar), generándose así un momento apropiado para llevar a cabo algunas actividades de iniciación a la lectura. Es muy importante que vean reflejado el hábito lector en los adultos que les rodean y leerles en voz alta. La lectura del periódico de un adulto puede atraer su atención, implicándose en la actividad y llegando a imaginar lo que se describe en una noticia a través de las imágenes, posteriormente pueden comprobar la concordancia de sus conjeturas con la verdadera información transmitida tras la lectura, en voz alta, del texto por parte del adulto.

El proceso de lectura requiere de la puesta en funcionamiento de una serie de estrategias cognitivas. Para Goodman (1988) las estrategias que un buen lector debe desarrollar son el muestreo, la predicción, la inferencia, el autocontrol y la

autocorrección. Por otro lado, Van Dijk (1984) propone las estrategias de supresión (muestreo), generalización y construcción de información.

Teniendo en cuenta las recientes investigaciones, se podría concluir con que el momento apropiado, de forma generalizada, para iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectura, con la Etapa de Educación Infantil asentada en nuestro sistema educativo, no existe. Es evidente que es fundamental introducir a los niños en el mundo de la lectura desde edades muy tempranas y durante la Etapa de Educación Infantil con ejercicios de prelectura, pero no hay que esperar a una determinada edad para comenzar con la lectura en sí, sino que este momento corresponderá al instante en el que cada niño responda con facilidad a su preparación prelectora y comience a leer, independientemente del nivel en el que se encuentre. Es fundamental respetar los ritmos de cada niño, pero podremos contribuir a que se avance con mayor beneficio teniendo en cuenta dos aspectos, la motivación y el método de aprendizaje lector que se aplique.

En cuanto al método de aprendizaje lector que se elija, se pueden dividir en dos grandes grupos, métodos analíticos y métodos sintéticos. Antes se habrán realizado actividades previas a la lectura entre las que se pueden mencionar actividades relacionadas con el lenguaje (nombrar objetos, utilizar frases para describir acciones y objetos, describir experiencias pasadas, contar cuentos, explicar el contenido de dibujos, practicar juegos de palabras como adivinanzas, letrillas o trabalenguas), ejercicios de perfección (reconocer semejanzas y diferencias entre objetos, distinguirlos por la forma el tamaño la posición, diferenciar colores, hallar un personaje u objeto en un dibujo amplio, identificar formas completas e incompletas...), ejercicios de motricidad (hacer ejercicios articulatorios y de fonación, completar siluetas punteadas, reproducir onomatopeyas, reproducir palabras de distintas sonoridades...), ejercicios de espacio (reconocer en sí mismo posiciones de arriba-abajo, delante detrás, derecha izquierda; reconocer entre objetos sus posiciones relativas...) y ejercicios de ritmo y temporalidad (dibujar frisos, continuar series de dibujos, ordenar historias gráficas, ordenar objetos por tamaños de forma ascendente o descendente, producir ritmos representados gráficamente).

Cuando recibimos información a través de textos escritos ponemos en marcha una serie de actividades que nos permitan procesar el contenido del mensaje. Algunas actividades de lectura son: leer para disponer una orientación general, leer para obtener información, leer para seguir instrucciones o leer por placer. La intención del usuario al leer puede ser con varios fines, como para captar la idea general, para conseguir información específica, conseguir una comprensión detallada o para captar implicaciones, entre otras.

En el Marco común europeo de las lenguas se proporcionan escalas ilustrativas referentes a las actividades de comprensión de lectura que evalúan la comprensión de lectura en general, leer correspondencia, leer para orientarse, leer en busca de información y argumentos y leer instrucciones.

3.2.2.2.3. Acciones para la comprensión audiovisual

Al usar medios audiovisuales, la información se recibe simultáneamente a través de la vía auditiva y visual. Algunas actividades que se desempeñan al comunicarnos mediante dichos medios son, entre otras, comprender un texto leído en voz alta; ver televisión, un video o una película con subtítulos; videojuegos.

En este apartado tan solo se ofrece una escala ilustrativa que hace referencia a “ver televisión y cine” pero que puede ser aplicada a cualquier actividad que exija una comunicación audiovisual.

3.2.2.2.4. Habilidades de comprensión.

Las estrategias de comprensión hacen referencia a la capacidad del lector para reconocer el contexto donde se desarrolla la comunicación y saber aplicar los conocimientos que le permiten interactuar con él. Para ello es necesario ir desarrollando y adquiriendo esquemas que otorguen la capacidad de distinguir las diferentes características culturales o costumbres de un lugar concreto que marcan los diferentes contextos lingüísticos. Esto es lo que nos permitirá anticiparnos a la situación comunicativa y poder crear una representación mental del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él.

3.2.3.3. Acciones y habilidades para la interacción

3.2.3.3.1. Acciones de interacción oral

En este tipo de actividades, el papel que desempeña el usuario de la lengua se alterna entre ser hablante y oyente con uno o más interlocutores. Durante la interacción se emplean de forma constante las estrategias de comprensión y de expresión. También se ponen en funcionamiento estrategias cognitivas y de colaboración con el fin de controlar la interacción en casos como el cese o la toma del turno de palabra o la formulación de un tema. Algunos ejemplos de actividades de interacción son las transacciones, la conversación casual, la discusión informal, la discusión formal y el debate o entrevista. Las escalas ilustrativas son las siguientes: interacción oral en general, comprender a un interlocutor nativo, conversación, conversación informal, conversación formal y reuniones de trabajo, colaborar para alcanzar un objetivo, interactuar para obtener bienes y servicios, intercambiar información, entrevistar y ser entrevistado.

3.2.3.3.2. Acciones de interacción escrita

Aquí se describen actividades tales como pasar e intercambiar notas o memorandos, correspondencia (carta, correo electrónico...), negociar contratos o participar en conferencias por ordenador. Se tiene muy en cuenta la interacción que actualmente se produce entre el ser humano y las tecnologías de la información y la comunicación que ocupan los ámbitos público, profesional, educativo y personal. Las escalas ilustrativas que se ofrecen para la interacción escrita son tres: la interacción escrita en general, escribir cartas y notas, mensajes o formularios.

3.2.3.3.3. Habilidades de interacción

La interacción afecta tanto a la actividad de comprensión como a la de expresión, así como a la capacidad de crear un discurso coherente entre los diferentes emisores y receptores que participan en la comunicación. A la hora de

interactuar y crear un discurso oral es necesario llevar a cabo una planificación de nuestras ideas, es decir, poner en funcionamiento los esquemas mentales que hemos ido adquiriendo y que nos permiten desempeñar la acción comunicativa, además de permitirnos tener en cuenta los posibles intercambios y problemas que se pueden producir mientras dialogamos con la finalidad de poder anticiparnos o guiar y coordinar el proceso comunicativo.

3.2.3.3.4. Acciones y habilidades para la mediación

Las actividades de mediación son aquellas que se ponen en uso para realizar las funciones de intermediario entre interlocutores que hablan diferentes lenguas y por tanto no pueden entenderse de forma directa. Se dividen en actividades de mediación oral y actividades de mediación escrita.

Entre las actividades de mediación oral, en el Marco común europeo de las lenguas se designan la interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales...), la interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.) y la interpretación informal (visitantes extranjeros en países propios, hablantes nativos en el extranjero...).

En cuanto a las actividades de mediación escrita se señalan cuatro: la traducción exacta (de contratos legales, textos legales y científicos, etc.), la traducción literaria (novelas, obras de teatro, entre otras), el resumen de lo esencial (artículos de periódico y revistas, etc.) y la paráfrasis (textos especializados para profanos...).

Las estrategias de mediación hacen referencia a la planificación necesaria para conseguir, mediante los recursos disponibles, procesar la información y obtener significado. En el Marco común europeo de las lenguas la mediación se divide en cuatro procesos, en cada uno de ellos se describen las funciones que han de desarrollarse. En primer lugar se encuentra la planificación donde se desarrollan los conocimientos previos, se buscan apoyos, el mediador puede preparar un glosario, se tienen en consideración las necesidades del interlocutor y se seleccionan las unidades de interpretación. Durante la ejecución se produce la previsión, procesando la información de entrada y formulación del último

fragmento simultáneamente en tiempo real; se hacen anotaciones y se intentan esquivar los posibles obstáculos. El tercero de estos procesos es la evaluación, en ella se realiza la comprobación de la coherencia de las versiones y la consistencia de uso. Por último, se lleva a cabo la corrección mediante el uso de diccionarios, consulta de expertos o de fuentes.

3.2.3.5. Comunicación no verbal

En el lenguaje, la comunicación no verbal representa un alto porcentaje de la información que transmitimos. En el Marco común europeo de las lenguas se hace referencia a los gestos y acciones que normalmente se utilizan para acompañar a las actividades de la lengua descritas hasta ahora. Estos gestos o acciones pueden ser: señalar con el dedo o la mirada, demostraciones con deícticos (yo cojo éste...) y acciones observables con claridad. Dentro de la comunicación no verbal se describen también las acciones paralingüísticas, entre las que se encuentran, el lenguaje corporal, uso de sonidos extralingüísticos en el habla, cualidades prosódicas (tono, acentuación...).

Las características paratextuales son una función parecida a las paralingüísticas pero que se llevan a cabo en relación a los textos (ilustraciones, gráficos, tablas, características tipográficas...).

3.2.4. Facultades del hablante

El último apartado del Marco común europeo para las Lenguas al que haremos referencia en la tesis es al de “Las Competencias del Usuario de la Lengua”. Durante una situación de comunicación es necesario desempeñar una serie de tareas y actividades (descritas en los apartados anteriores) y para poder desempeñarlas, el usuario de la lengua ha de ser capaz de utilizar unas competencias que se van adquiriendo con las experiencias vividas y las experiencias que se pueden diseñar desde el ámbito educativo expresamente para que el alumno aprenda una nueva lengua, o mejore la nativa.

Una vez más, consideramos oportuno introducir este apartado del Marco común europeo en nuestra tesis, porque a pesar de que nuestra propuesta no se basa en el aprendizaje de una nueva lengua extranjera, sí apostamos por la mejora de las habilidades lingüísticas de la lengua materna y para ello se propone la creación de actividades que incrementen las experiencias de comunicación en el aula para la correspondiente consecución de los objetivos que proponemos.

Se distinguen dos tipos de competencias, las competencias generales que pueden ser cualquier tipo de experiencia vivida por el hablante y que haya contribuido al desarrollo de su capacidad comunicativa y las competencias lingüísticas diseñadas expresamente para la adquisición de la capacidad comunicativa.

Son cuatro las competencias generales a las que se refiere el Marco común europeo de las lenguas: conocimiento declarativo (saber), destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). Son competencias necesarias para poder vivir en armonía dentro de una sociedad democrática planetaria, considerada por muchos como una utopía, puesto que como se plantea en el informe para la UNESCO presidido por Delors (1996, p.38) “¿cómo aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y podemos participar en la vida comunitaria.” Querer formar parte de un proyecto de tal calibre depende de la responsabilidad de cada uno de nosotros y solo podremos saberlo si crecemos en libertad desarrollando un espíritu crítico basado en el respeto y la tolerancia.

Dentro del conocimiento declarativo (saber), se encuentra el conocimiento que las personas tienen o la imagen que se han creado del mundo y su funcionamiento. La variable fundamental que influye en la formación de dicha imagen es la lengua materna, posteriormente empieza a influir la educación, y las experiencias vividas durante la infancia y la adolescencia, continuando a lo largo de la vida adulta. La lengua es usada para explicar el mundo físico que nos rodea, cada lengua lo hace de una forma y las experiencias vividas por cada persona son diferentes, pero los fenómenos físicos que nos rodean son los mismos para todos

los seres humanos. Normalmente cuando una persona va a iniciar el aprendizaje de una segunda lengua ya ha constituido un conocimiento amplio del mundo, pero no siempre tiene por qué ser así.

El conocimiento sociocultural que las personas poseen es otro factor que influye en la comunicación. El entorno en el que crecemos influye en la forma de usar o entender el lenguaje nativo. La forma de hablar y entender influye en las costumbres diarias, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores o creencias, el lenguaje corporal, las convenciones sociales o el comportamiento ritual.

Otro aspecto que influye a la hora de aprender una nueva lengua es la consciencia intercultural que se posee del lugar al que uno pertenece y el sitio en el que se pretende aprender la lengua. Podemos relacionar este aspecto con uno de los pilares básicos de la educación expuestos en el informe para la UNESCO presidido por Delors (1996, p.34), “aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones, y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro”.

La segunda competencia general que se señala en el Marco común europeo de las lenguas es la de las destrezas y las habilidades (saber hacer). Se distinguen las destrezas y las habilidades prácticas que son cuatro: destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales y destrezas de ocio. Las destrezas y habilidades interculturales, son la capacidad del hablante para relacionar su cultura con la que se pretende acceder, entre otros aspectos. Como se cita en el informe para la UNESCO, no hemos de limitarnos en el aprendizaje de un oficio, sino que hemos de ser capaces de resolver cualquier situación, incluso aquellas imprevistas, de un modo tanto individual como colaborativo.

La competencia existencial (saber ser) es considerada la tercera competencia general. Se refiere a la personalidad y la capacidad del alumnado de saber hacer. Se incluyen las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad. Su finalidad es, en palabras

redactadas en el informe para la UNESCO por Delors (1996, p.17) “no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona”.

La última competencia general es la capacidad de aprender (saber aprender). En las lenguas, las capacidades de aprendizaje se refieren a la capacidad del estudiante para vivir nuevas experiencias, incorporando conocimientos nuevos a los que ya posee, es decir, la base del aprendizaje significativo. Los componentes de la capacidad que un alumno debe controlar en mayor o menor medida a la hora de aprender una lengua son cuatro: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

La competencia comunicativa aúna la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

Entre los componentes de la competencia lingüística, el Marco ofrece aquellas que considera que deben tenerse en cuenta, dejando a cada profesional la libertad de utilizar el esquema que considere más apropiado, puesto que considera que las lenguas deben estudiarse y entenderse tal y como se usan en el momento actual ya que están vivas y evolucionan constantemente, no sería coherente establecer un canon de siglos atrás y no salir de él. Algunos parámetros y categorías que pueden y deben servir para describir el contenido lingüístico y como base para la reflexión son: la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

La competencia léxica es el conocimiento de vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, está compuesto por elementos léxicos tales como expresiones hechas y polisemias; y elementos gramaticales, como son los artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

La competencia gramatical es el conocimiento que el hablante tiene de los recursos gramaticales de una lengua y su capacidad para usarlos. La gramática de

una lengua se compone de elementos (morfemas y alomorfos, raíces y afijos, palabras), categorías (número, caso, género, voz activa o pasiva, tiempo...), clases (declinaciones, clases abiertas de palabras como sustantivos, verbos o adjetivos y clases de palabras cerradas), estructuras (palabras compuestas y complejas, sintagmas, cláusulas, oraciones), procesos (sustantivación, afijación, flexión gradación...), relaciones (concordancia, valencias). Dentro de la gramática se suele distinguir entre morfología (estructura interna de las palabras) y sintaxis (se encarga del estudio o análisis de la organización de las palabras en oraciones).

La competencia semántica se refiere al conocimiento y capacidad de organizar el significado de una lengua. Podemos distinguir entre la semántica léxica que se refiere al significado de las palabras según el contexto en que se usan, la equivalencia al ser traducidas, o relaciones de la parte por el todo entre otros aspectos. La semántica gramatical se fija en el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales y la semántica pragmática trata las relaciones lógicas como la presuposición o la implicación.

La competencia fonológica nos permite llevar a cabo la producción de las unidades de sonido (fonemas) y su relación en contextos concretos (alófonos), los rasgos fonéticos que distinguen fonemas, la composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones y la reducción fonética.

La competencia ortográfica se refiere a todo lo relacionado con la composición de textos escritos.

El último aspecto lingüístico al que se refiere el Marco es la competencia ortoépica. Se refiere a las palabras que los usuarios de una nueva lengua han aprendido en su forma escrita y necesitan saber articular su pronunciación correcta partiendo de esa forma escrita. Para ello es necesario, entre otros aspectos, poseer conocimiento de las convenciones ortográficas y saber usar un diccionario, además de conocer las normas de pronunciación de la representación gráfica de las palabras en el diccionario. También saber interpretar los signos de puntuación, conociendo cuál debe ser la expresión y la entonación que les corresponde.

La segunda gran competencia de la lengua es la competencia sociolingüística, necesaria para saber interpretar la dimensión social del uso de la

lengua. Forman parte de ella, los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Cada uno de estos aspectos depende de la lengua a la que nos refiramos, así como las culturas y otros factores como el estatus o la cercanía de la relación entre las personas.

El último aspecto al que se hace referencia en el Marco común europeo de las lenguas es a la competencia pragmática. Este tipo de competencia nos permite dar sentido a los mensajes que creamos cuando usamos una lengua. Se distinguen tres aspectos pragmáticos: competencia discursiva, que es la forma en la que se organizan, estructuran y ordenan los mensajes; competencia funcional, necesaria para desempeñar las funciones comunicativas; y la competencia organizativa, es la forma mediante la cual los mensajes se secuencian según la interacción y transacción.

A pesar de todo ello consideramos que es muy difícil que un nativo o un nuevo hablante domine por completo una lengua, ya que los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una gran sociedad suele sufrir una constante evolución como consecuencia de su exigente y continuo uso en la comunicación.

3.2.5. Aportaciones del Marco a la Etapa de Educación Primaria

Si atendemos a los diferentes descriptores que se definen, podemos ver que conforme se van desarrollando los diferentes niveles de referencia, se va intensificando el nivel de uso de las habilidades lingüísticas. Por ejemplo, en el nivel B2 comienza a exigirse un amplio dominio de la competencia lectora. Si atendemos a los resultados obtenidos en el informe PISA, podemos comprobar que muchos de los estudiantes de nuestro sistema educativo no alcanzan un nivel B2 en su lengua materna.

Se podría decir que lo que se espera del alumnado de cuarto de Educación Primaria es que se sitúen en un nivel B2 (que es lo que en mayor o menor medida se evalúa en las pruebas PIRLS, con pequeños matices adaptados a las edades), aunque no pueden comprender toda la prosa literaria contemporánea pero sí los

textos que están destinados a sus edades, al igual que pueden comprender algunos artículos y textos informativos que traten problemas contemporáneos. Al finalizar la etapa, el nivel B2 debería estar bastante desarrollado en lo que a comprensión se refiere.

Atendiendo a la comprensión auditiva, lo deseable sería que un alumno de cuarto de Educación Primaria poseyese un nivel B1, aunque esto solo serviría como referencia, ya que algunos aspectos que se describen en este apartado, deberán ser superados fácilmente por un alumno de cuarto de Educación Primaria. En sexto curso el alumnado debería ir acercándose a un nivel B2. El grado de experiencia previo que el alumnado presenta con respecto a este nivel, antes de iniciar su vida escolar será muy importante tanto para el desarrollo de la comprensión auditiva como para favorecer la adquisición de los demás niveles. Es decir, cómo les hablan los padres o familiares, el tipo de lecturas que se han llevado a cabo con ellos, programas televisivos a los que han tenido acceso, entre otros, potenciará el número de expresiones que el alumnado conoce o ha escuchado, así como el vocabulario o la entonación. Esto, a su vez, favorecerá la adquisición de la lectura y la escritura y, por consiguiente, la capacidad de hablar y conversar.

Como vimos, al evaluar la capacidad de hablar, se valora la interacción oral y la expresión oral. Con respecto a la interacción, el alumnado de cuarto de Educación Primaria debería iniciar el curso en el umbral de un nivel B2, finalizando el curso con el afianzamiento de dicho nivel. Al finalizar la etapa de Educación Primaria deberían encontrarse inmersos en el nivel C1. En cuanto a la expresión oral deberán haber desarrollado un nivel B1 en cuarto e ir asentando durante el tercer ciclo un nivel B2, siendo capaces de discrepar y defender su punto de vista sobre temas de su interés, analizando las ventajas y los inconvenientes de lo que defienden.

Atendiendo a los criterios de evaluación referidos a la expresión escrita, un alumno de cuarto de Educación Primaria debería dominar sin problemas un nivel correspondiente al B1, escribiendo textos bien enlazados y sencillos sobre experiencias personales, historias imaginadas, hechos ocurridos a su alrededor y

finalizar la etapa en un nivel B2, siendo capaces de redactar informes sobre los trabajos que realizan.

El cuadro tres de autoevaluación del Marco común europeo de las lenguas trata, como vimos anteriormente, “los niveles de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada”, valorándose el alcance, la capacidad de corrección, la fluidez, interacción y la coherencia. Cuando llegan a la escuela poseen diferentes niveles de capacidad a la hora de emplear la lengua hablada, todo dependerá de las experiencias previas. Lo ideal sería que al finalizar la etapa todos fuesen capaces de dominar una amplia escala de aspectos lingüísticos que les permitiese explicarse con claridad y de forma apropiada, lo que correspondería a un nivel C1. Además, que fuesen capaces de dominar las estructuras gramaticales, con escasos errores, dominar el nivel C1 de corrección e ir estableciéndose en el C2. La fluidez debería ser continua, con pocas pausas para organizar su pensamiento, haciéndolo de la forma más espontánea posible (debería estar muy próximo a un nivel C2). En la interacción, los niños deberán haber desarrollado satisfactoriamente (al finalizar el tercer ciclo), un nivel B2.

Por todo ello y a pesar de que el Marco está diseñado para aquellas personas que están aprendiendo una nueva lengua, consideramos que la mayoría de los ítems pueden servir para conocer el nivel en el que se encuentra un hablante nativo, puesto que a pesar de ser nuestra lengua materna, no nacemos en un nivel C2 sino que lo vamos adquiriendo junto a nuestro crecimiento cognitivo. Planteamos la posibilidad de crear un currículo que se centre en el trabajo y desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumnado mediante experiencias literarias que pongan en juego todos los soportes que en la actualidad forman parte de la vida cotidiana y que más atraen la atención de las jóvenes generaciones.

Todas las actividades que se desarrollarán en el apartado práctico de esta tesis tienen relación con los criterios de evaluación que se recogen en el Marco, en el apartado de “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias”. Hemos tratado de demostrar que basándonos en lo establecido en el currículo oficial, así como en las orientaciones que se ofrecen en el Marco, se puede crear una propuesta desde la Didáctica de la lengua y la literatura que oriente a nuestro

alumnado en la adquisición y mejora de las habilidades lingüísticas utilizando un clásico de la literatura juvenil, el videojuego del mismo y un blog literario. Al mismo tiempo, pretendemos mostrar una propuesta en la que la escritura en particular y la competencia comunicativa en general mejoren.

3.3. Didáctica de la Lengua y la Literatura

La Didáctica de la lengua y la literatura es un área de conocimiento relativamente joven que durante las últimas décadas centra su trabajo en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, considerándose, por tanto, una didáctica específica, concreción de la didáctica general referida a la lengua y a la literatura. Como parcela de la Didáctica General está influenciada por los postulados de la “didáctica formal” del pedagogo suizo Pestalozzi (el fin de la didáctica es ejercitar aptitudes) y la “didáctica material” de la Escuela de Herbart, que se preocupa solamente de la transmisión del saber (corrientes pedagógicas de mediados del siglo XIX), pero sigue los postulados de la “didáctica diferencial”, más acordes con las corrientes actuales de la Didáctica General, que tiene en cuenta las características evolutivas del individuo y las condiciones del medio en que se halla.

Forma parte de las Ciencias de la Educación y por tanto afiliada a las Ciencias Sociales. Es una disciplina transversal que ha recibido aportaciones de otras áreas de conocimiento, como la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, la filología o la pedagogía. El lenguaje como instrumento que toda persona debe manejar para tratar de llegar al conocimiento, recorrerá de forma transversal todos los aprendizajes de las diferentes etapas de la vida de una persona. El ámbito del área de la Didáctica de la lengua y la literatura es bastante extenso, ya que la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura abarca desde la enseñanza formal (todas las etapas educativas) hasta la enseñanza no formal e informal (ocio, inmigración, adultos).

De forma paralela al origen de esta disciplina comienza a producirse un cambio revolucionario en el entorno de la comunicación, base de la Didáctica de la lengua y la literatura. Las normas de aprendizaje que rigen el sistema escolar

comienzan a alejarse de la realidad como consecuencia de las nuevas formas de leer y escribir (y en general de comunicarse), que se desarrollan en un entorno virtual, bajo unas cualidades específicas que alteran a su vez el carácter tradicional de entender la alfabetización. Por lo tanto, si el contexto en el que se produce la comunicación se altera, los postulados que sostienen la Didáctica de la lengua y la literatura tendrán que ser revisados. Puesto que el lenguaje es un hecho social, se acepta como una obviedad que a través de él intercambiamos información que influye o condiciona nuestras actuaciones vitales. El ser humano conforme va aprendiendo un lenguaje, paralelamente adquiere un mundo de significados que van moldeando su intelecto y le van dando el carácter social de una cultura determinada, por lo que, cuando observa y analiza su entorno, lo hace desde un prisma tanto particular como universal. Así pues, podemos afirmar que el lenguaje es tanto un instrumento de influencia en la conducta de nuestros interlocutores como también un conocimiento sobre el mundo físico y social en el que nos movemos.

A lo largo de la historia, desde la antigüedad clásica grecolatina, siempre se ha reflexionado sobre la lengua, sucediéndose distintas interpretaciones y corrientes sobre el estudio del hecho lingüístico. Este ha sido el objeto de la gramática tradicional, la gramática estructural y la gramática generativo-transformacional. Cada una de ellas ha expuesto y ha tratado de encontrar desde su propia óptica soluciones a los problemas lingüísticos que el estudio de la lengua ha suscitado en cada momento. Las divergencias entre las diferentes teorías son manifiestas, pero sus aportaciones no son excluyentes, sino complementarias.

Estos estudios han supuesto grandes avances sobre el conocimiento y funcionamiento de la lengua así como sobre los mecanismos que ayudan a su adquisición, pero no es lo mismo teorizar sobre la lengua que enseñar lengua. Todas estas perspectivas se centran en lo teórico, pero no en la práctica. Como indican López Valero y Encabo (2002), en los años sesenta y setenta del pasado siglo la enseñanza de la Lengua y la Literatura no se consideraba todavía como un área de conocimiento independiente, sino como una rama de la lingüística, denominada Lingüística Aplicada, por lo que la labor docente quedaba constreñida al análisis y al aprendizaje de las estructuras gramaticales o a la

memorización de los autores y obras literarias. Esto suscitaba una doble incógnita, la de si el conocimiento, por parte del alumnado, de las estructuras gramaticales era suficiente para desarrollar sus habilidades lingüísticas básicas de leer, escribir, hablar y escuchar; y la de si el conocimiento de la historia literaria era suficiente para despertar en el educando el gusto por lo literario y estimular su capacidad creadora. Es en la década siguiente, la de los ochenta, cuando la Didáctica de la lengua y la literatura se independiza y desvincula de la Lingüística Aplicada y empieza a ser considerada como un área de conocimiento independiente.

Hasta el momento existe la sensación de que las tecnologías nos han llevado a un deterioro de la lengua, por lo tanto, uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta esta disciplina (y la sociedad actual), es el deterioro del dominio que toda persona pueda presentar en el uso de las habilidades lingüísticas básicas, necesarias para ser competente comunicativamente hablando, especialmente en lo referente a la lectura y la escritura. Son dos aprendizajes instrumentales que nos capacitan para progresar tanto en el sistema educativo como en cualquier ámbito de la vida. La lectura y la escritura son herramientas cotidianas de la vida social y, sin embargo, cada vez son más patentes las deficiencias lingüísticas y comunicativas que tienen los jóvenes de hoy y que podrían evitarse con un desarrollo adecuado de estas dos habilidades lingüísticas, lectura y escritura (sin dejar de lado las otras dos, el hablar y el escuchar). Por eso hemos de destacar la importancia que se le debe dar al desarrollo de estas dos actividades en la etapa educativa de la Educación Primaria, entre cuyos objetivos al final de la misma se encuentra el que el alumno haya alcanzado una competencia lectoescritora adecuada para engrosar su competencia comunicativa y poder así tener acceso a otros conocimientos más allá de su entorno social, permitiéndole progresar en el sistema educativo y en su vida personal y social.

En un entorno virtual ocurre lo mismo, para desenvolvernó en él debemos haber adquirido previamente, entre otras, la habilidad de leer. Pero nuestra relación con los textos dependerá del nivel de competencia lectora que hayamos adquirido hasta ese momento. No será lo mismo la relación de una persona con gran experiencia lectora que sabe analizar, sintetizar, realizar inferencias y extraer conclusiones con sentido crítico, que una persona que simplemente decodifica

signos y que se enfrenta diariamente a la inmensa cantidad de información con la que nos avasallan los medios. En todo proceso comunicativo intervienen unos elementos (contexto, emisor, receptor, código, canal y mensaje) y cada uno de ellos lleva asociada una función (referencial, enunciativa, conativa, metalingüística, fática, poética), por lo que no se puede estudiar el lenguaje de forma aislada, como algo abstracto, sino que dado su carácter social y configurador del pensamiento, hay que hacerlo dentro del marco de las circunstancias que rodean el acto comunicativo porque, aunque la Lengua sea igual para los hablantes de una determinada zona, no es igual su nivel de conocimiento ni su acceso a la misma, por lo que cualquier proyecto de enseñanza- aprendizaje de la Lengua y la Literatura ha de partir del conocimiento del nivel de progresión lingüístico- comunicativo de cada persona y tener en cuenta los factores que han contribuido en su conformación.

En cierto modo, las tecnologías han facilitado el uso masificado de la lengua escrita en el ciberespacio, independientemente del nivel de conocimiento de la lengua que tenga el usuario, lo que provoca que las normas de uso del lenguaje en muchas ocasiones se vean afectadas. Encontramos numerosos blogs o foros donde se consultan dudas cuyo fin es resolver un problema inmediato, satisfacer una necesidad de la índole que sea, y no se presta la más mínima atención a la sintaxis o a la ortografía del mensaje, sin importarnos quién puede tener acceso a esa información. Si desde las instituciones dedicadas a promover la enseñanza de la lengua, tanto a nivel formal como informal, no se cuida el uso del lenguaje, el deterioro será cada vez mayor, generando, como ocurre ya, que surjan nuevos códigos, los cuales solo serán comprendidos por los miembros que pertenezcan a la pequeña colonia ciberespacial en la que se haya desarrollado dicho código. Este puede ser el inicio de la anarquía lingüística.

Esta masificación a la que nos referimos abarca tanto el acceso a información (lectura), como a la producción de la misma (escritura), elaborada muchas veces por fuentes poco fiables. Cualquier individuo puede publicar una noticia, generar un temor o despertar la duda sobre cualquier tema en esta sociedad. La opinión está a la orden del día y la ausencia de un espíritu crítico en la persona puede suponer más que el deterioro de la lengua, puede llevarnos al abandono del pensamiento. De ahí la importancia de la función de la Didáctica de

la lengua y la literatura cuyo objetivo será, entre otros, el de procurar una conciencia crítica mediante el trabajo de lectura, análisis y producción de textos a través de talleres, y siendo las diferentes formas tecnológicas de las que disponemos la base para organizarlas y llevarlas a cabo, porque la comprensión, adquisición y perfeccionamiento del lenguaje ha de llevarse a cabo dentro del contexto social en el que interactúan las personas, y la mayoría de contextos del día a día están afectados por las tecnologías de la información y la comunicación. Ha de garantizar personas capaces de producir discursos lingüísticos y literarios cohesionados y coherentes, ha de ir más allá del simple entretenimiento de las personas.

Como decíamos, la Didáctica de la lengua y la literatura, es relativamente joven, y en pleno proceso de desarrollo se enfrenta a un factor determinante en su evolución, pues no podrá ser entendida sin mediar con el entorno virtual que engloba hoy en día las relaciones sociales. Es evidente que en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura para la sociedad del siglo XXI, han de estar presentes los avances tecnológicos relacionados con la comunicación ya que son consecuencia del progreso y sería imposible seguir avanzando sin tenerlos en cuenta.

De ahí la necesidad de usar un nuevo término que abarque las nuevas formas de leer, aprender o de interactuar con las tecnologías en los diferentes contextos, la literacidad, de la que hablaremos en el apartado próximo. Siguiendo la tendencia evolutiva de la Didáctica de la lengua y la literatura, no puede dejarse de lado la perspectiva que nos demanda el contexto social y cultural del siglo XXI. Ha de llevarse a cabo dentro del contexto de la misma, considerando los cambios y avances que se producen en la sociedad de la que forma parte, y su objetivo primordial ha de ser la de dotar al profesorado de los recursos adecuados para conseguir el perfeccionamiento de las experiencias de comunión entre las personas.

Las personas autónomas con criterio propio y con capacidad crítica solo se desarrollan fomentando la comunicación entre ellas, otorgando al lenguaje la importancia vital y social que posee. Para ello es necesario un cambio de mentalidad tanto individual como colectiva. Hay que aceptar el lenguaje como

una herramienta de satisfacción social y personal, que hoy en día ya no solo se limita al dominio de una lengua específica para relacionarse en momentos eventuales. Si analizamos el discurso cotidiano utilizado actualmente, observamos cómo se va deteriorando progresivamente víctima de la presión que le impone el progreso (deformación y restricción del código, discurso vacío de contenido), repercutiendo de forma significativa en el empobrecimiento del pensamiento. Será a través de la Didáctica de la lengua y la literatura desde donde tengamos que actuar para tratar de reconducir esta situación, procurando darle un carácter funcional y comunicativo.

El lenguaje es la herramienta sin la cual no podemos construir el entramado de nuestro pensamiento. Por tanto, toda sociedad cuyo objetivo sea el avance y el progreso social debe buscar la mejora y la progresión intelectual de sus integrantes a través de modelos educativos que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de los mismos, aceptada la influencia que la comunicación tiene sobre el pensamiento humano. A priori, parece que el rumbo de la sociedad de comienzos de este milenio es tratar de imponer modelos tecnológicos para conseguir sus objetivos.

Una estrategia alternativa a lo tradicional en la enseñanza y aprendizaje de la Lengua, desde la didáctica, es la puesta en marcha de talleres de Lengua y Literatura. Si consideramos que el lenguaje es un elemento activo que en el proceso vital nos permite acercarnos al conocimiento de la realidad que nos circunda en interacción con nuestros semejantes, su enseñanza debe estar siempre sometida a una continua revisión. Desde la metodología de talleres se propone desarrollar de una forma lúdica y creativa los contenidos que se proponen desde el currículo oficial. Se trata de proporcionar al educando instrumentos prácticos que le sean útiles para afrontar diversos contextos y situaciones de su vida cotidiana. Las tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen infinidad de recursos para desarrollar actividades que pongan en contacto directo a los estudiantes con el entorno más próximo en el que se van a desenvolver día a día.

El trabajo que presentamos pretende ser una puesta en práctica de la teoría didáctica actual sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura para el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas –hablar, escuchar, leer, escribir– en un aula

de Educación Primaria, desde un enfoque funcional, a partir de un taller literario, apoyándonos en las tecnologías de la información y la comunicación.

Cabe plantearnos: ¿cómo influye este nuevo contexto al que nos referimos y que cambia la manera de enseñar y aprender lengua en las dos competencias principales que abarca la Didáctica de la lengua y literatura, la competencia comunicativa y la competencia literaria?

En la LOE, la educación lingüística y literaria constituye un factor decisivo en la formación integral del educando tanto en el aspecto intelectual como afectivo y social. El objetivo principal de la enseñanza de la Lengua y Literatura debe ser, por tanto, lograr formar personas competentes comunicativamente entendido esta competencia como la capacidad para participar de una manera apropiada y efectiva en diversas situaciones de comunicación, mediante la adquisición de los conocimientos y los procedimientos precisos para la interacción adecuada entre los interlocutores. Es una competencia compleja en la que entran en juego conocimientos y estrategias pertenecientes a cuatro ámbitos: el lingüístico, el sociolingüístico, el pragmático y el estratégico.

López Valero y Encabo (2013) distinguen entre lo que es una actuación lingüística y una actuación comunicativa. Su diferencia se fundamenta en el número de personas que intervienen en el espacio físico en el que transcurre la acción. La comunicación se relaciona con lo social, donde son varios los participantes, y lo lingüístico se reduce a lo individual. Así, se concibe la comunicación como la acción que acontece entre dos o más personas, y lo lingüístico como un elemento natural del ser humano. Lo lingüístico hace referencia al lenguaje en su sentido abstracto, y lo comunicativo al lenguaje en su enfoque social. A esta competencia lingüística hemos de añadir la llamada competencia semiótica que se refiere a los conocimientos y destrezas de carácter cinésico (gestual), proxémico (espacio-temporal) y paralingüístico (ritmo, entonación).

Dichas competencias o capacidades, la lingüística y la semiótica, lógicamente se van desarrollando en un espacio social y de carácter comunicativo, por lo que se van transformando y derivando en la denominada competencia comunicativa, influenciadas por la integración de la persona en su entorno social y

a las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentra. La competencia comunicativa presenta un carácter procesual, puesto que es algo que transcurre en el tiempo y se desarrolla progresivamente en el devenir de la persona. Por ello, la forma tradicional de entender esta competencia se ve fuertemente influenciada en el contexto tecnológico actual.

La competencia comunicativa en el siglo XXI se ve alterada por la aparición de nuevos contextos comunicativos en los que influyen diversas formas de interacción mediáticas y tecnológicas que alteran la manera de elaborar los mensajes y de expresarlos. Siguiendo a Prado (2001, p.22),

En la actualidad, dicha comunicación entraña que los códigos verbales estrictamente lingüísticos han dejado de desempeñar el papel exclusivo en el discurso y comparten su valor en la construcción del sentido con otros códigos no verbales, especialmente icónicos y multimedia, que precisan de los hablantes estrategias específicas para su adecuado uso e interpretación sémica.

Esta reflexión justifica la necesidad de un cambio en la manera de entender la comunicación y con ello la forma de entender la lectura y la alfabetización, siendo necesario el cambio de mentalidad desde los currículos, que han de ser apoyados por el conjunto de la sociedad y no únicamente por los especialistas de la educación.

El segundo objetivo de la materia de Lengua Castellana y Literatura ha de ser el desarrollo de la educación literaria, concebida como la adquisición de los conocimientos y los procedimientos para comprender el sentido de los textos literarios, iniciarse en la expresión literaria y promover los hábitos de lectura. Ha de considerarse como un complemento a la competencia comunicativa, y que nos ofrece percepciones alternativas a la realidad.

La educación literaria supone unas competencias específicas determinadas por las características particulares de la comunicación literaria, por las convenciones propias del uso literario de la lengua y por las relaciones del texto literario con su contexto cultural. La competencia literaria se refiere al conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias que permiten interpretar y producir textos literarios. Como es un espacio en el que participan destrezas propias de la competencia lingüística o de la competencia estratégica (aunque aplicándolas a

un tipo de lenguaje que supone conocimientos de carácter retórico e histórico específicos), requiere, por tanto, capacidad no solo para leer e interpretar textos literarios, sino también el conocimiento de las convenciones propias de la literatura o las típicas de una determinada época y capacidad para construir mensajes de carácter literario.

Así pues, la competencia literaria no queda muy alejada del radio de acción que genera la onda expansiva de los contextos comunicativos del siglo XXI, pues los medios tecnológicos han cambiado tanto la forma de producir los textos como la forma de acceder a ellos. Además, los formatos narrativos son mucho más variados y enriquecedores.

El incesante miedo que se genera en torno a las tecnologías con respecto al libro es el fuerte arraigo que el mismo tiene en la sociedad intelectual. Este se ha convertido en el símbolo de la cultura y las formas de comunicación que empezaron a surgir con el nacimiento de las computadoras son miradas con recelo como una continua amenaza hacia el mismo.

No se hace justicia con las tecnologías, pues son muchos los siglos que el libro ha estado, y está, presente en la cultura del ser humano y no es que los resultados en cuanto a la atracción de los más jóvenes hacia la lectura hayan sido mejores que en el inicio del siglo de la sociedad de la información y la comunicación. También existe una alarmante sensación por la ruptura del código lingüístico escrito.

El fracaso en cuanto a la animación de la lectura y creación de textos (ya sean literarios o de otra índole), no puede recaer en un formato que es simplemente eso, una herramienta más. El fallo está en la forma y no en el recurso. Al fin y al cabo las tecnologías son simplemente utensilios cuya adaptación, interés y gusto por su uso nace con el avance de las jóvenes generaciones y la preferencia por un formato u otro dependerá de cada persona. Lo que sucede es que los fallos ahora son más fáciles de ver. Ahora todo está en la red, es mucho más escandaloso y doloroso poder ver la cantidad de aberraciones que se comenten al producir un texto, pero esas mismas aberraciones se producían en el diario personal de cualquier adolescente, la diferencia es que ese texto, probablemente nunca habría sido leído por nadie.

Al contrario, las tecnologías abren inmensamente la posibilidad de comunicarnos, nos pone a nuestro alcance todas las facilidades para publicar nuestras ideas, pensamientos o sentimientos haciéndolos llegar a cualquier parte del mundo. Ponen a nuestra disposición infinidad de textos literarios, que probablemente, en otras circunstancias, jamás o muy difícilmente, pudiésemos haber accedido a ellos. Luego, parece ser que el problema continúa siendo más un problema de las escuelas, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que siguen siendo reacios a la adaptación de los nuevos tiempos, bajo la falsa máscara de progresismo e innovación. Pocos son los sitios donde existe un verdadero compromiso con los cambios sociales que se generan a causa de las expandidas formas de comunicación basadas en las tecnologías. Lejos de querer generalizar, solo hay que asomarse a los centros educativos, y encontraremos muchos, que dotados de ordenadores, conexión ADSL, proyectores, cámaras de video, entre otros, siguen más preocupados por la caligrafía que por incentivar al alumnado a la escritura como medio de comunicación.

No se pretende afirmar que las tecnologías son la única forma de animar a escribir o a leer, pero sí es cierto que pueden ayudar mucho. Ahora es más fácil conocer cuáles son los intereses del alumnado, qué temas les mueven e intrigan, y por supuesto, mediante la navegación web, pueden tener acceso a multitud de información que antes se limitaba a la suerte de tener una enciclopedia en casa o en un momento determinado tener acceso a una revista. Es mucho más sencillo invitarles a escribir sobre aquello que les interesa. Una forma interesante de que el alumnado adquiera una ortografía correcta y doten de sentido a sus textos es escribiendo. Un blog literario, ya sea a nivel personal o en el conjunto del aula, es una magnífica fuente de producciones literarias creadas por ellos mismos y que comparten entre ellos. Estarán escribiendo, aprendiendo, aunque sea de los temas que realmente a ellos les preocupa.

La digitalización de un texto lo convierte en una fuente maleable, en cambio, su presentación en un libro es algo estático. Esta es una de las premisas de la Didáctica de la lengua y la literatura, jugar con la lengua viva. Pues bien, esta cualidad de los textos del siglo XXI nos permite jugar de mil maneras con el texto. Se incrementa la posibilidad de trabajar con la creatividad mezclando diversos tipos de códigos.

Como en cualquier rama, la literatura ha de plantearse dos cuestiones básicas: qué enseñar y cómo ha de aprenderse. Para responder a ello hay que analizar si las tecnologías influyen de alguna manera en el campo de la literatura, y como hemos justificado, es más que evidente. A partir de ahí es cuando viene el trabajo: desarrollar de una metodología didáctica que procure el desarrollo de la competencia literaria. Sin estas premisas básicas, toda incorporación de las tecnologías en una dinámica literaria sería, como afirma Aguirre (2001, p.3) “un ejercicio vacío, un trabajo sin sentido, una especie de exhibicionismo tecnológico”.

En el blog de Felipe Zayas podemos encontrar numerosas aportaciones que las tecnologías hacen a la literatura.

Exponemos a continuación las contribuciones que consideramos que la materia de Lengua Castellana y Literatura aporta a la adquisición de las competencias básicas. Cabe destacar que la propuesta curricular de la LOE se inspira en la noción de competencia, y así sigue siendo en su modificación de 2013. Las competencias básicas, son consideradas como un conglomerado de destrezas, conocimientos y actitudes que intervienen en la aplicación de saberes adquiridos. Pérez Esteve (2007, p.12) define competencia, partiendo de las reflexiones de Delors y Eurydice, como:

la habilidad para actuar de acuerdo con las exigencias que un contexto determinado requiere y, para ello, se han de movilizar conocimientos de todo tipo, no sólo conceptuales sino sobre todo destrezas, así como actitudes, valores y emociones, necesarios para actuar con éxito en un contexto determinado o para llevar a cabo una determinada tarea.

Por tanto, los sistemas educativos han de orientarse hacia el logro de las mismas, siendo el objetivo último el de las distintas áreas y materias que componen el currículo, de acuerdo con la etapa educativa, contribuir a la adquisición y al desarrollo de dichas competencias. De las competencias derivan los objetivos y los contenidos de cada área o materia curricular, así como los criterios de evaluación, que aportan la información necesaria para la valoración del grado de adquisición de los mismos en cada fase o momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el marco de la propuesta que realiza la Unión Europea, la LOE señala como imprescindibles las ocho competencias básicas que ya hemos mencionado en apartados anteriores: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Cada una de ellas debe abordarse desde distintas áreas, y cada área debe contribuir a la obtención y al desarrollo de distintas competencias, no tiene porqué haber una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada área contribuye al desarrollo de diferentes competencias y cada competencia se consigue trabajando varias áreas o materias.

La materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye de un modo específico y decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística (escuchar, hablar, conversar, leer, escribir, conocimiento de la lengua) y a la competencia cultural y artística (educación literaria), ya que las habilidades y estrategias para utilizar una lengua determinada y la capacidad para el estudio de la misma son capacidades que se pueden trasladar al aprendizaje de otras lenguas, contribuyendo a desarrollar la competencia sobre el uso del lenguaje en general. Al mismo tiempo, la lectura, la interpretación, la creación y la valoración de las obras literarias acercan al alumno a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de las preocupaciones esenciales del ser humano.

La lengua es un instrumento de comunicación, pero también es el instrumento de acceso a nuevos conocimientos. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos se realiza básicamente por medio del lenguaje, lo que confirma su relación directa con la competencia para aprender a aprender. Del mismo modo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales y procedimentales que se utilizan recurrentemente para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.

Una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad, ya que aprendiendo a usar la lengua, también aprendemos a analizar y resolver las dificultades que se nos presentan, planificar nuestras actuaciones y tomar decisiones. Por ello, podemos afirmar que la adquisición de habilidades lingüísticas estaría también directamente relacionada con la autonomía e iniciativa personal.

Igualmente, desde esta área se contribuye también al fomento del tratamiento de la información y competencia digital, puesto que uno de sus objetivos es proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, entre otros recursos, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de internet. A ese desarrollo contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, de modo que puedan realizarse con más agilidad y eficacia algunas de las operaciones que intervienen en el proceso textual (planificación, ejecución, revisión...). También puede contribuir al desarrollo de esta competencia la utilización en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.

Finalmente, el aprendizaje de la lengua considerado como desarrollo de la competencia comunicativa favorece eficazmente el desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como las habilidades y destrezas necesarias para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. Aprender lengua es aprender a comunicarse con el entorno, a comprender lo que nos transmiten los demás y a aproximarnos a otras realidades. Con esta competencia está relacionada la variedad de usos de la lengua y la diversidad de las mismas.

Como conclusión podemos afirmar que, dada la naturaleza de la materia de Lengua Castellana y Literatura, dos son las competencias específicas del área: la competencia comunicativa y la competencia literaria. El área debe contribuir al desarrollo de la capacidad para producir mensajes orales y escritos adecuados a la

intención y a la situación comunicativa, y dotados de coherencia, propiedad y corrección, así como la capacidad de comprender e interpretar todo tipo de textos, especialmente los textos literarios.

Dos son, por tanto, los pilares sobre los que debe asentarse cualquier proyecto de enseñanza- aprendizaje de la materia: la consideración de la lengua como vehículo esencial para la expresión de ideas, opiniones o sentimientos (y, por consiguiente, instrumento indispensable para la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos) y la valoración de la literatura como fuente de disfrute y enriquecimiento personal. Dos deben ser, pues, los objetivos prioritarios del área: el incremento de la competencia comunicativa y el desarrollo de la educación literaria o competencia literaria.

Capítulo IV

LITERACIDAD Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL

4.1. Concepto de literacidad

La lingüística ha evolucionado con el tiempo. Son muchas las diferencias entre las teorías del siglo XIX y mediados del siglo XX con las que se vienen planteando hasta principios del siglo XXI. Es una muestra más de que la lengua no está muerta y que es un fenómeno tanto diacrónico como sincrónico, ya que podemos recurrir a casi cualquier periodo histórico para estudiar o conocer sus formas y variaciones. La lingüística, tradicionalmente, se ha centrado en explicar la adquisición del lenguaje como un fenómeno cognitivo propio de la evolución humana, para Chomsky (1979) la lingüística debe ser considerada parte del ámbito de la ciencia cognitiva o la psicología humana, ya que tiene más que ver con el funcionamiento del cerebro humano y su desarrollo que con la organización social, en cambio, los lingüistas actuales, como podemos leer en el blog de Lovón, “explican el lenguaje en relación con las representaciones cognitivas y culturales del hombre como ser biológico, social y cultural. Los análisis sintácticos de las oraciones de una lengua se convierten en evidencia de cómo podría estar funcionando nuestra mente. Los análisis discursivos y críticos de la prensa, popular o no, de los blogspot, correos electrónicos y chats nos revelan cómo se usa el lenguaje y para qué; cómo a través de él se construye, representa y asume la realidad y la identidad e incluso, cómo las transformamos y cambiamos.” (Lovón 2009).

Con el nacimiento de la sociedad de la información y la comunicación, así como con la constitución del Marco Común Europeo de las Lenguas, surge la necesidad de adoptar un término capaz de envolver todos los conocimientos y actitudes que una persona ha de desarrollar para hacer un uso eficaz de los géneros escritos empleados en la comunidad a la que pertenece. Son muchas las palabras que en castellano se emplean para referirse a este fenómeno: alfabetización, lectura o escrituralidad. En cambio, en otros idiomas como el inglés, existe un mayor consenso y se usa la expresión *literacy*, en francés *lettrisme* o en portugués *letramento*. En español comienza a surgir la idea de usar el término literacidad, recibiendo el apoyo de varios autores hispanoparlantes.

Algunos de ellos son Ames (2002), Zavala (2002) y Marí (2004) (Cassany 2005, p.1).

La literacidad abarca mucho más que las normas lingüísticas y está configurada por diversos enfoques, como son el lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural. Comprende todo lo referente al código escrito, sus normas, unidades y convenciones; los géneros discursivos atendiendo a su contenido, forma y estilo; los roles del autor y el lector según su función, propósito y cortesía; la organización social, teniendo en cuenta el contexto, las disciplinas, los grupos y procesos sociales; las identidades, tanto individuales como las colectivas y las institucionales; los valores y representaciones atendiendo al prestigio, rechazo o prejuicios; finalmente, también abarca lo referente a las diferentes formas de pensamiento, objetividad, razonamiento científico y planificación.

La perspectiva lingüística de la literacidad es el estudio de todo lo concerniente a la codificación y decodificación del lenguaje escrito, es decir, leer y escribir. Para ello es necesario dominar desde la normativa ortográfica, morfosintáctica y léxica, hasta la coherencia basada en la estructura de los textos, párrafos o presentación y selección de la información; así como la construcción de oraciones simples, compuestas, subordinadas y la cohesión entre ellas mediante la puntuación, marcadores discursivos o conectores, entre otros.

Desde el apartado práctico de la tesis, atendiendo a los componentes lingüísticos de la literacidad, se pretende mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado mediante la creación de textos propios que serán publicados en un blog literario de aula, o bien expuestos oralmente en el aula. Irán tomando conciencia de sus virtudes y carencias literarias. Mediante la práctica y la propia producción se fomentará la ampliación de vocabulario, la mejora de las reglas ortográficas y gramaticales, la cohesión de los textos creados. Para todo ello haremos uso de la literatura transmedia, que es definida en el *Diccionario de las nuevas formas de lectura y escritura* (2013, p. 491) de la siguiente manera:

El concepto de la literatura transmedia no se refiere a todas las historias que utilizan múltiples soportes, sino a las que hacen un uso específico de estos, donde los elementos de una historia se dispersan de manera sistemática a través de múltiples plataformas, cada una haciendo su propia contribución única al conjunto. La narrativa transmedia recoge historias representada a través de diversas plataformas y medios, en muchas ocasiones alimentadas por la participación de los lectores. No se trata del simple enriquecimiento de

una obra, sino de la elaboración de obras originales combinando formatos que dan lugar a nuevos contenidos.

Esta es la idea que teníamos al inicio de nuestra investigación, para mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado, partimos de una obra, *La Isla del Tesoro*, que cuenta con la adaptación en multitud de formatos, diseñando una lectura transmedia que garantizase la implicación y participación del alumnado procurando la creación de nuevos textos.

La lectura y la escritura van mucho más allá de la simple decodificación del lenguaje, para comprenderla es necesario poner en funcionamiento una serie de recursos cognitivos y mentales que nos permitan entablar relaciones con el texto y así comprenderlos o dotarlos de sentido. Del estudio y análisis de estos aspectos se ocupa el enfoque psicolingüístico de la literacidad. Cuando leemos o escribimos es necesario realizar una planificación mediante la que analicemos la situación comunicativa para poder establecer planes de composición en el caso de la escritura, o extraer, organizar y comprender ideas durante la lectura, de este modo podremos establecer unos objetivos que nos permitan elaborar planes de composición, para generar y ordenar las ideas que pretendemos transmitir. Una vez que planificamos, vendría la fase de textualización, en la que se le da sentido al texto o discurso. Por último seremos capaces de reflexionar y revisar para modificar aquello que consideremos oportuno.

Actualmente, la mayor parte de las investigaciones acerca de la literacidad apuestan por un enfoque sociocultural. Algunos proyectos en marcha y de la mano de Casanny son, por ejemplo, “Literacitat, crítica / Alfabetisme / Culture escrita” (desarrollado desde el 1-1-2012 hasta el 31-12-2014). Se pretende valorar los cambios que provoca la introducción de portátiles, wifi, libros de texto digitales y entornos virtuales de aprendizaje. Este enfoque se basa en la idea de que las diferentes formas de comprender la lectura y la escritura dependen del entorno social y cultural de una determinada lengua. Al crear o leer un texto se podrán configurar diferentes efectos sociales y mentales caracterizados por la cultura, valores, creencias, identidades o destrezas vigentes en una determinada sociedad. Entender la literacidad de este modo, supone aceptar que a través de ella, las instituciones, pueden utilizar todo lo textual para generar diversos

comportamientos en los individuos. Esto ocurre, por ejemplo, en la configuración de las prácticas letradas de la escuela, donde se impone la literacidad académica, representando así visiones del mundo que tienen cierto poder en nuestra sociedad. Como plantea Zavala (en Merino y Quichiz, 2004 p.2)

Esto hace que las prácticas discursivas escolares no permitan la manifestación de concepciones del mundo e identidades alternativas que no necesariamente son parte de la sociedad ideológica y políticamente dominante, marginándose así las diversas experiencias letradas que podrían ocurrir fuera del ámbito escolar.

La literacidad, desde este punto de vista, según Barton y Hamilton (citado en Zavala 2008, p.72) es “esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal”. No es únicamente el aprendizaje de estrategias basado en habilidades cognitivas, sino que es un acto de interacción en el que se han de poner en juego habilidades sociales. Para entender la literacidad desde una perspectiva social es necesario conocer las prácticas letradas que se imponen en determinados grupos o comunidades.

Las sociedades están compuestas por diversas instituciones, cada una de ellas tiene su forma particular de regir sus prácticas letradas, empleando diferentes géneros discursivos y utilizando el vocabulario o las normas que considera más apropiadas. Pero también existen prácticas libres de imposiciones, que actualmente, gracias a las tecnologías, están más extendidas y permiten a los ciudadanos apoderarse de la escritura para realizar con ella lo que les interese. Cassany (2008) distingue entre prácticas letradas vernáculas y dominantes. Las primeras son aquellas que se aprenden informalmente en ámbitos personales o familiares, son autogeneradas, privadas y sin diseminación (empleadas a través de teléfonos móviles, chats, páginas webs o blogs, entre otros). Las dominantes, están reguladas por instituciones, ya sean académicas, políticas, judiciales o de cualquier índole y por lo tanto son preestablecidas e impuestas, públicas y de acceso general y su aprendizaje suele ser por la vía formal. Un ejemplo de estas últimas prácticas letradas, dentro del ámbito académico, serían los comentarios de texto, las redacciones o los exámenes. Las prácticas vernáculas influyen directamente en la constitución de la personalidad de cada individuo, a pesar de que no siguen las normas de las prácticas dominantes, están interrelacionadas con

prácticas establecidas ya que también se desarrollan dentro de las instituciones, como lo que ocurre dentro y fuera de la escuela.

El primer contacto que el ser humano tiene con la lengua es en el ámbito familiar. Es en el hogar donde comenzamos a hablar y donde adquiriremos la base antes de acceder al dominio académico. Conforme crecemos como personas vamos realizando aprendizajes relacionados con la literacidad, de forma que una misma persona será capaz de actuar de diferentes maneras dependiendo de la práctica letrada que esté desempeñando en cada momento, con la finalidad de alcanzar unos determinados objetivos según la ocasión.

Por todo ello, como dicen Barton y Hamilton “la literacidad es, en parte, un estudio de textos, de la manera como se han producido y se han usado” por lo que se entiende mejor “como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos” (citado en Zavala 2008, p.75). La perspectiva social de la literacidad es la que nos hace plantearnos qué es lo que la gente hace con los textos y qué significado tiene para nosotros las actividades que realizamos mediante su uso. Aunque no se basa únicamente en el estudio de la lengua escrita, puesto que gran parte de actividades sociales se desarrollan mediante el uso de la lengua hablada, para lo que es necesario el desarrollo del resto de habilidades lingüísticas. Evidentemente en muchos eventos letrados se hace uso de diferentes modalidades de la lengua, tanto hablada como escrita. También es obvio que la literacidad será diferente dependiendo del contexto en el que se desarrolle la práctica letrada, el medio que se utilice, la lengua o el ámbito.

Como afirma Mora (2011), la discusión sobre literacidad nos aproxima a la idea que desarrolló Freire a lo largo de su vida como educador, “leer la palabra y el mundo” (Freire y Macedo, 1987, p.23), no solo decodificamos, sino que interpretamos el mundo mediante la palabra escrita. Al mirar al mundo, no debemos quedarnos con la simple visión que percibimos, hemos de ir más allá, ser capaces de transformarlo, para lo que es necesario mirar de forma crítica.

En una sociedad en la que la expansión tecnológica permite que cada individuo pueda compartir información a través de diferentes medios, prescindiendo en muchas ocasiones de los medios tradicionales de distribución

informativa, es urgente que desde las escuelas se fomente el desarrollo de un espíritu crítico que nos permita corroborar dichas informaciones. Hasta ahora la distribución de la información estaba concentrada en unos pocos medios, televisión, prensa o radio y era labor del periodista transmitir dicha información, ahora lo multimodal nos da más opciones a la hora de recibir o comprobar informaciones y quien antes participaba como receptor pasivo se convierte en productor y receptor activo. El problema surge cuando el transmisor carece de ética o moral.

Con esta apreciación, lo que se quiere transmitir es que la literacidad no se basa únicamente en el conocimiento de la lectura y la escritura, sino que también implica el análisis y conocimiento del contexto en el que las personas leemos y escribimos, qué es lo que nos lleva a hacerlo de una determinada manera, analizando y promoviendo el pensamiento crítico, fomentando la mejora de las prácticas tanto escritas como orales de la lengua.

El objetivo del proyecto es conseguir que nuestro alumnado mejore sus habilidades lingüísticas, pero para ello es necesario que previamente se haya formado al profesorado que va a guiar en el aprendizaje a las nuevas generaciones de alumnos, tanto en habilidades propias de literacidad como en el uso y empleo de las tecnologías de la información y la comunicación. Se ha de tener en cuenta que lectura y escritura no son fenómenos que se producen de forma aislada el uno del otro. La literacidad desde una perspectiva social ha de atender a todos los contextos en los que se desarrollan las prácticas letradas y actualmente tienen muchísimo impacto todo lo vinculado a la red y a lo virtual.

4.1.1. Literacidad crítica

Como decíamos, frente al avasallamiento de las instituciones, quienes suelen imponer sus ideologías, es necesario fomentar una educación orientada al desarrollo del espíritu crítico. Este nuevo concepto de literacidad surge de la idea que ya encontramos en la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien cree en “despertar la conciencia de los estudiantes sobre las posibilidades que existen en el mundo para que, en vez de conformarse, puedan tomar acciones con el fin de transformar sus vidas” (McLaren 2007, p.23). Freire a su vez parte de la Teoría

Crítica de la Escuela de Frankfurt, donde destacan autores como Horkheimer, Habermas o Adorno, y se desarrolla en oposición a la Teoría tradicional, basada en principios definidos por Platón y que suponen la aceptación del pensador que se limita a la mera descripción de la realidad. Horkheimer (Cassany 2006, p.154) defiende la idea de criticidad como “esfuerzo intelectual por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes”

El estudio de la literacidad crítica se basa en el análisis del lenguaje, no solo como sistema de signos que empleamos para cifrar y descifrar un código, sino como un instrumento que nos ayuda a interpretar el mundo que nos rodea, a cuestionarnos nuestro papel en la sociedad y a reflexionar sobre la realidad. Como afirma Freire (1983, p.23), “la lectura involucra una constante interacción entre el texto y el contexto”, una vez que los individuos son capaces de decodificar un texto, será necesario para su plena comprensión, entender el contexto en el que éste ha sido escrito, lo que nos permitirá poder utilizar lo aprendido en el entorno en el que nos desenvolvemos día a día.

La necesidad de un desarrollo del espíritu crítico es cada vez más necesaria, teniendo en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación, y sobre todo la interacción de la sociedad con éstas, están cambiando la forma de entender la lectura y la escritura, dando lugar a lo que se entiende como literacidad electrónica. La literacidad crítica es la clave para la formación de personas autónomas capaces de interactuar con libertad y respeto en la sociedad de la comunicación y la información.

Por sí mismo, el concepto de literacidad implica criticidad. Cuando leemos, como alega Gray 1960 (citado en Alderson 2000, p.7), se distinguen tres formas: lectura literal; lectura entre líneas (comprensión inferencial); lectura crítica (comprensión de la ideología, posicionamiento, punto de vista). Es en esta última forma de leer en la que entraría en juego la criticidad. Según Cassany (2006, p.91), desde la literacidad también se pretende estudiar “cómo se lee y escribe la ideología o, dicho de otro modo, el punto de vista, el sesgo, la mirada o la subjetividad inevitable que esconde cualquier texto”. También en palabras de Cassany (2006, p.91), cualquier texto está situado, es decir, “tiene un autor detrás,

que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que forzosamente su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal”.

La ideología de una persona o grupo social se establece o se configura mediante la criticidad. Leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos (Cassany, 2006). El mismo autor enumera las pautas para llegar a ser un lector crítico. En primer lugar se ha de situar el texto en el contexto sociocultural de partida, identificando el propósito y situándolo en el entramado social de propósitos e intereses. También implicaría reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso e identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas o referencias, así como caracterizar la voz del autor. En segundo lugar habría que reconocer y participar en la práctica discursiva, es decir, saber interpretar el escrito según su género discursivo y darse cuenta del uso particular que hace de una tradición comunicativa un autor en un momento determinado. De igual modo implicaría reconocer las características socioculturales propias del género y conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género. Por último, habría que calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad, tomar conciencia de la propia situación del lector (de la individualidad de la propia interpretación) y calcular las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad o de las autoridades e integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito. El pensamiento crítico es el camino para descubrir lo oculto, aquello que no se dice en los textos formales pero que forma parte de la realidad.

Es complicado establecer la tarea de la escuela en el ámbito de la criticidad, ya que dependiendo de los grupos ideológicos dominantes se creará tendencia a orientar los textos a un terreno u otro. Por ello la escuela debería ser el lugar más arbitrario de la sociedad, en la que se eduque a ciudadanos libres capaces de decidir por ellos mismos. Lo que se pretende es que los maestros y profesores se liberen de manuales y recetas establecidas que han de ser llevadas a cabo en cualquier centro sin tener en cuenta el contexto sociocultural del entorno. Los profesores han de estar lo suficientemente preparados y comprometidos para

convertir cada situación a la que se enfrentan en una oportunidad de enseñanza y aprendizaje diferente a la anterior.

El currículo ha de entenderse como una base de apoyo que se encuentra, siguiendo los diferentes niveles de concreción curricular, al servicio del maestro como agente educativo y que ha de utilizar como referente en su particular proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un marco teórico desarrollado por expertos que hay que llevar a la práctica tal y como es recibido. Aquí resalta la importancia del papel de los docentes como lectores críticos.

Queremos destacar el valor de la adquisición de un espíritu crítico en el siglo XXI debido al masivo almacenamiento de información que existe en la red, dando por hecho que la información masificada y almacenada no es sinónimo de conocimiento. Es a cada uno de nosotros a quienes corresponde dotar de significado a dicha información y para ello hay que tener en cuenta el contexto sociocultural y demás aspectos descritos anteriormente.

La literacidad crítica pretende formar lectores que sean capaces de asumir el papel de críticos que analicen e identifiquen las diferentes intenciones comunicativas, opiniones, valores o intereses de un texto. A grandes rasgos, el lector crítico, como define Cassany (2008, p.29) es aquel que “asume que los autores y los lectores están situados, que el texto “viaja” de un contexto a otro y, en consecuencia, que puede generar varias interpretaciones. Por ello no queda satisfecho con su interpretación personal y dialoga con otros lectores para conocer sus interpretaciones, sumarlas a la suya (incluso si son opuestas) y elaborar lo que podríamos denominar una comprensión social o una idea global del efecto que puede causar un texto”.

4.1.2. Literacidad electrónica

Actualmente ha quedado más que demostrado que las tecnologías no nos alejan del hábito lector tal y como muchos sectores de la sociedad denunciaban con su nacimiento y posterior expansión. Es probable, como ya hemos mencionado anteriormente que puedan suponer el desterramiento del soporte libro tal y como lo conocemos, pero lo cierto es que tanto las tecnologías como Internet

favorecen las prácticas letradas. El acceso a la información está al alcance de la mano puesto que, además de la gran cantidad de información que se genera diariamente de forma electrónica, se ha tendido a digitalizar multitud de obras analógicas poniéndolas a disposición de todo el mundo en la red. Las tecnologías de la información y la comunicación han favorecido la expansión de las prácticas letradas vernáculas y facilitan el acceso a las prácticas dominantes.

Como dice Cabero (2004), no debemos caer en el error de olvidarnos de las posibilidades que otras tecnologías con presencia más tradicional en las escuelas (como el vídeo, el proyector, los multimedia o las presentaciones colectivas) pueden tener para la formación. Existen muchos recursos audiovisuales e informáticos que, aun convergiendo en internet, pueden ser utilizados fuera de la red. Su uso es necesario para proporcionar una formación completa a nuestro alumnado, tanto como personas críticas como para el pleno conocimiento del manejo de las tecnologías. Pero no podemos discutir, y esto es lo que nos interesa desde el campo de la literacidad, que gracias a internet, muchos de los problemas cotidianos se resuelven en la red (compra de entradas, transacciones, comunicaciones con personas o compra de productos, entre otros muchos). De esta forma, lo tecnológico y la red se convierten en un fenómeno que influye de forma directa en nuestras prácticas sociales.

Se han generado, como afirma Cassany (citado en Avenda 2007, p.43)

formas particulares de lectura y escritura, representativas de algunas de las transacciones letradas que gobiernan el presente de muchos y que nos aguardan en el futuro a todos o a la mayoría. Me refiero al discurso electrónico en la calle, producido a través de pantallas táctiles interactivas, que sirven para infinidad de gestiones, y aunque no incluyan demasiado texto y éste sea sencillo, no se trata de prácticas letradas simples o vulgares, puesto que se presuponen conocimientos y habilidades que a veces el usuario no posee y que suponen un importante cambio cultural.

Un cambio cultural que afectaría a personas pertenecientes a un corte social de una determinada edad, puesto que la inmersión de las nuevas generaciones en el mundo tecnológico es tal que podrían ejercer de profesores de los mayores.

Como ha pasado en la mayoría de los grandes cambios culturales de la humanidad las formas de entender la lectura y la escritura han cambiado, la

literacidad evoluciona al mismo tiempo que lo hacen las tecnologías, surgiendo nuevos enfoques y estilos conforme aparecen innovadoras herramientas. Aquí entran en juego diferentes géneros tanto sincrónicos (chats, juegos de rol online) como asincrónicos (wikis o foros, entre otros). Como sugiere Ferreiro, citado por Cassany en su blog “las prácticas de lectura y escritura están adoptando nuevas estrategias y procedimientos, tanto en sus componentes mecánicos (teclear, uso del ratón, moverse por la pantalla, etc.) como cognitivos (búsqueda y organización de ideas, análisis del lector.)” (Citado en Cassany, 2007). Como cabe, esperar la comunidad educativa se ha preocupado por este fenómeno, tratando de adaptar el sistema educativo a la realidad social. A pesar de que se han realizado numerosas aproximaciones, consideramos que el camino que proporcione una verdadera educación que responda a las actuales demandas sociales es aún muy lejano.

No va a servir de nada utilizar ordenadores en el aula si las actividades que vamos a realizar se pueden hacer en un cuaderno. Volvemos a reseñar la importancia que tiene que los formadores (y no solo en el ámbito de la Educación Primaria) estén plenamente preparados para programar situaciones en las que realmente se justifique el uso de las tecnologías, es decir, que pueda quedar incluido en el currículo de manera que se demuestre el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales o sensitivas de los estudiantes. Las nuevas formas de lectura y escritura presentan especificidades léxicas, lingüísticas, pragmáticas, discursivas y de registro que la diferencian de la literacidad analógica.

Nos planteamos cuáles son las nuevas características que definen las prácticas letradas del siglo XXI. Encontramos una buena reflexión en palabras de Shetzer y Warschauer sugiriendo que la alfabetización electrónica incluye la habilidad de encontrar, organizar y usar información además de todas las necesidades de lectura y escritura que impone el entorno digital. Enumeran tres grandes componentes. En primer lugar, comunicación, incluyendo las destrezas necesarias para intercambiar información a través de medios tecnológicos que presentan un sistema alternativo de reglas y protocolos interactivos (se usan géneros nuevos, con estructuras discursivas, registros o fraseología diferentes a las orales o escritas). La segunda destreza hace referencia a la construcción, respondiendo a la denominación tradicional de escritura, con tres matices

relevantes: se pasa del ensayo convencional al hipertexto, del lenguaje verbal al objeto multimedia y del autor a la co-construcción de textos o coautoría. La tercera habilidad sería la investigación, correspondiendo a las destrezas para poder navegar por el inmenso océano de la red, destacando la habilidad de saber leer sitios, desplazarse por su compleja estructura, saber evaluar críticamente la validez, fiabilidad y utilidad de los datos conseguidos o saber interpretar tanto formas verbales escritas como auditivas, visuales o gráficas.

Las nuevas formas de escritura digital alteran la configuración de las comunidades discursivas dotándolas de un carácter virtual. Tradicionalmente las comunidades de habla se han visto restringidas por barreras políticas o administrativas referentes al territorio, con internet se rompen estos límites, sabiendo dónde moverse se puede establecer contacto y comunicación con personas que compartan tus inquietudes sea cual sea su posición geográfica, por lo tanto internet rompe con la línea espacial. Se crean comunidades en las que se comparte diversa información (imágenes, sonidos, vídeos, textos) entre personas, que de no haber sido por este fenómeno, posiblemente no se habrían conocido. Para participar en dichas comunidades, las personas creamos una identidad electrónica con la que dar la cara, pudiendo decidir qué parte de nosotros mostramos al mundo y siendo consecuentes con lo que escribimos o decimos ya que es lo que nos define como personas y es una gran inmensidad de gente la que puede tener acceso a nuestros perfiles.

La red rompe también con las barreras culturales, ya que en ella convergen diversas culturas, por lo que tanto idiomas como normas de comportamiento pueden ser poco relevantes, así que se establecen normas propias de la red, definidas por Yus (2001) como cibermaneras. Otro aspecto destacable es que con internet se produce la ruptura de la línea temporal del texto, es decir, podemos acceder fácilmente a la búsqueda y adquisición de textos complementarios que expliquen la información a la que estamos teniendo acceso o la amplifiquen en muy pocos segundos, gracias a la hipertextualidad, que nos da la oportunidad de saltar de texto en texto. De la forma tradicional podríamos tardar varios días para acceder al material que amplifique nuestro conocimiento. Lo mismo ocurre con el correo postal y el correo electrónico, con el primero tardamos bastante tiempo para comunicarnos textualmente con otra persona, en cambio, el correo

electrónico nos permite intercambiar mensajes rápidamente incluso de forma continuada.

Como podemos comprobar el entorno virtual es un espacio bastante complejo para el que se requiere una amplia capacitación y la puesta en práctica de numerosas habilidades. El uso de las tecnologías, sobre todo internet, puede tener buenas y malas consecuencias, es deber de la sociedad, sobre todo de los agentes educativos, transmitir el buen uso de la red entre el alumnado. La preocupación de los sistemas educativos por la formación de nuestro alumnado en esta materia queda reflejada en la incorporación de la competencia digital en los currículos de educación.

a) competencia digital

Desde que Bauman (2003) establece el concepto de modernidad líquida, numerosos son los estudios que tratan de averiguar el impacto de lo digital en lo educativo. Al respecto, Mendoza (2012); Trujillo (2014); Soria (2015); o De Amo, Cleger y Mendoza (2015), profundizan en los instrumentos digitales usados en las instituciones educativas o sobre los hipertextos y su influencia en la formación de personas.

Para poder ser competentes en lo que se refiere a prácticas letradas en el siglo XXI es necesario que de forma paralela al desarrollo de la competencia lectora y comunicativa se desarrolle la competencia digital. El problema para alcanzar este objetivo es que, como se puede leer en la entrevista de Barnet a Castells, “los maestros y los alumnos están en internet, las escuelas tienen internet, pero el sistema escolar no está en internet” (En Barnet 2004). Como se atrevió a predecir Toffler (1980, p.191), “un analfabeto será aquel que no sepa dónde ir a buscar la información que requiere en un momento dado para resolver una problemática concreta. La persona formada no lo será por los conocimientos inamovibles que posea su mente, sino en función de sus capacidades para conocer lo que precise en cada momento”. Actualmente afirmamos que es válida la definición de Toffler para hacer referencia al término analfabeto.

Adquirir una alfabetización digital supone que las personas sean capaces de aprender por sí mismos teniendo acceso a las nuevas posibilidades que les ofrecen las tecnologías, poseyendo conocimientos tecnológicos básicos que les permitan elaborar nuevas actividades. Para ello una persona debe adquirir conocimientos básicos de sistemas informáticos, lo que conllevará que sepan gestionar las herramientas o equipos utilizados, ser capaces de crear, capturar, editar imágenes digitales o poder crear documentos multimedia.

Esta realidad ha hecho que nos cuestionemos las formas en las que se desarrollan diferentes facetas sociales, entre ellas y la más importante puesto que es la base de todas las demás, la forma de enseñar y aprender. La alfabetización ha adquirido un nuevo matiz y ahora diversas investigaciones se centran en lo que ya se conoce como alfabetización digital y para la que se requiere que el contexto educativo experimente una revolución que le permita adaptarse al cambio tecnológico. Pero es obvio que, como ya hemos mencionado anteriormente, no todos los ciudadanos pueden tener acceso a una alfabetización digital, a pesar de que internet haya facilitado en gran medida esta tarea, como afirma López Valero (2006), en la web *CiberSociedad* “también se pone de manifiesto el número de personas que no pueden hacer realidad esta participación, produciendo un enorme salto cualitativo entre aquellos que sí pueden llegar a lograr una participación social y aquellos que no. Es lo que denominamos brecha digital”, generándose así el analfabetismo digital.

La brecha digital no es consecuencia de nuevos factores que hayan surgido con las tecnologías de la información y la comunicación, más bien está producida por los problemas tradicionales de desigualdad social, tanto a nivel mundial como a nivel estatal. Como se lee en la entrevista de Barnet a Castells, Kofi Annan dijo en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Barnet 2004): “en la red actual sobran contenidos lúdicos dirigidos a los usuarios de los países ricos y faltan contenidos sociales que podrían cambiar la vida de millones de personas que viven en zonas pobres”. Nos encontramos ante un problema social que responde una vez más a los intereses gubernamentales de las grandes potencias.

Marqués (2000), describe en su web las competencias que un ciudadano debería adquirir para ser competente digitalmente:

Conocimientos básicos del sistema informático (elementos de hardware, tipos de software, redes...), gestión básica del equipo (administración de archivos y carpetas, entre otros), uso del procesador de texto, navegación en internet (búsqueda y selección de información, telegestiones, etc.), uso de correo electrónico, creación, captura y tratamiento de imagen digital, elaboración de documentos multimedia, conocimiento básico de la hoja de cálculo y las bases de datos.

Pero no es suficiente con adquirir estas habilidades tecnológicas. Para ser competente digitalmente se requiere (como afirma López en la web *CiberSociedad*), “que proporcionemos competencias dirigidas hacia las habilidades comunicativas, sentido crítico, mayores cotas de participación y capacidad de análisis de la información a la que accede el individuo. En definitiva, nos referimos a la posibilidad de interpretar la información, valorarla y ser capaz de crear sus propios mensajes” (López 2006). Podríamos entender la competencia digital como la posibilidad de utilizar recursos tecnológicos que nos permitan acceder y transformar la información mediante las capacidades que nos proporciona la literacidad crítica.

En nuestra investigación, como consecuencia de tener en cuenta la competencia digital, tenemos que reformular las nociones de Educación lingüística y literaria orientándolas hacia nuevas alfabetizaciones lectoras (López Valero, Jerez Martínez y Encabo, 2014; Martos y Martos 2014). Sin duda, como anunciaba Jenkins (2008), los medios de comunicación y las manifestaciones digitales están condicionando los diseños educativos y las actuaciones en las aulas.

b) competencia digital y currículo

Dada la importancia del desarrollo de la competencia digital, se incorpora su definición en la Ley Orgánica de Educación, siendo además una de las ocho competencias clave consideradas como básicas por el Parlamento Europeo. Queda recogida, en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, entre las ocho competencias básicas, la referente al tratamiento de la información y competencia digital que se describe como la competencia que consiste en disponer de

habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Requiere del dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como la aplicación en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Como se indica en el mencionado Real Decreto, disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de diferente nivel de complejidad, es decir, ser capaces de comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Además, ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Funcionan como generadoras al utilizarlas, entre otras formas, como herramientas en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Del mismo modo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos

cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporciona y analiza de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlos como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecido.

La competencia digital supone hacer uso de forma habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, concluye el Real Decreto 1513/2006, el tratamiento de la información y la competencia digital implican el desarrollo de personas autónomas, eficaces, responsables, críticas y reflexivas al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas. También tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetando las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

4.2. Multimodalidad textual

Las formas de entender la lectura y la escritura han cambiado en el siglo XXI de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación, pero ¿cuáles son los elementos esenciales que han provocado dicho cambio? Como señala Mora (2011) podemos identificar como principales motores del cambio tres fenómenos desarrollados recientemente: la aparición y auge de las redes sociales, los avances en telefonía móvil y el acceso masivo a ordenadores portátiles. Estos tres hechos unidos a la expansión del uso de internet han provocado que “la

existencia de foros, blogs y microblogs, como Twitter, hayan contribuido a que los espacios de expresión de ideas sean cada vez más amplios y, en muchos casos, a obviar los intermediarios que transmiten las noticias o las opiniones. Ahora la transmisión de información es un proceso masivo en el que muchos autores contribuyen” (Mora 2011, p.6). Como afirma Kress (2003), las nuevas definiciones y usos del texto tienen ya un carácter más multidireccional y multimodal.

Entendemos por multimodal la confluencia de diferentes formas de representación del conocimiento en un mismo soporte, es decir, la capacidad de transmitir información haciendo uso o combinando el habla, la escritura, el vídeo, imagen estática o sonido, entre otros posibles códigos. También añadiríamos la variedad lingüística, pues es obvio que el fenómeno multimodal también se extiende al ámbito cultural, abriendo las puertas y permitiendo la confluencia, intercambio o conocimiento de los diferentes pueblos. Como afirma Cassany (2008) en la web *lindred*, “hoy en día las prácticas se desarrollan en un ámbito multimodal, con interlocutores heterogéneos, diversos idiomas, múltiples géneros discursivos y varios contextos. En este sentido, si se quiere ser competitivo, eficiente e integral en un mundo globalizado e intercultural, se debe ser capaz de estudiar y aprender una o más lenguas extranjeras, además de (re)conocer y (re)procesar diferentes géneros, registros y códigos (electrónicos y analógicos)”.

Hablábamos anteriormente de literacidad electrónica, considerando que ésta es configurada por tres factores fundamentales: aspectos textuales, digitales y audiovisuales. Hemos hecho un amplio análisis en cuanto a lo que entendemos por la alfabetización lectoescritora, pero como también hemos mencionado, actualmente la lectura se ha convertido en un fenómeno multimodal digital que combina diferentes códigos, como es el audiovisual, un sistema de representación mucho más intuitivo que el textual y de carácter analógico.

El lenguaje audiovisual abarca todo lo referente a la imagen, el lenguaje oral o la música. Tradicionalmente ha estado asociado a la radio y televisión, instrumentos que han sido considerados por muchos como manipuladores y oportunistas, pues como afirma Bourdieu (1997, p.19), “los medios están creados y promovidos por grupos económicos y políticos que, inevitablemente, medirán la

visión de la realidad que nos ofrecen con categorías que llevan a la uniformidad y generación a través de la construcción social del espectáculo”. Esta aportación puede ser verídica pero también es cierto que tanto el cine como la fotografía, la pintura o el cómic (entre otros), han sido utilizados como herramientas de lucha y liberación del pueblo ante las imposiciones burocráticas.

La alfabetización digital es la característica más joven del concepto multimodal, contando con una antigüedad aproximada de un par de décadas. El avance tecnológico ha logrado que todas las formas de comunicación posibles (textuales, cinematográficas, icónicas o sonoras) confluyan en un mismo soporte y que estas puedan ser almacenadas y transmitidas, permitiéndonos poder almacenar una inmensa cantidad de información y más importante aún, poder acceder a ella en cualquier momento, pudiendo modificarla y compartirla. Este fenómeno puede resumirse en el concepto que recogen Martos y Campos (2013) en el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, refiriéndose a la lectoescritura multimedia.

Internet y la expansión de las tecnologías, como fenómeno social, han hecho que estos tres sistemas de difusión de información puedan combinarse, haciendo que las formas de leer y escribir hayan evolucionado hacia lo multimodal. Este fenómeno también hace que la forma de educar cambie y se requiera de forma urgente el desarrollo del espíritu crítico o alfabetización entendida desde el punto de vista de Freire (1973). Alfabetizar significa concienciar, tomar distancia crítica de la situación de dominación, desarrollar una práctica de liberación o libertas, transformando críticamente la realidad y considerando a los hombres y mujeres como agentes de dicha transformación. Consideramos que la capacidad de la red como instrumento de liberalización del pensamiento humano es muy amplio, ya que ahora no son unos pocos los que controlan la divulgación de la información. Pero al mismo tiempo es más difícil determinar qué información es relevante y cuál carece de valor. Desde el periodismo siempre ha existido un compromiso ético o un deber moral, independientemente de su cumplimiento o no, pero actualmente cualquier persona puede transferir información.

Para poder ser competentes en la lectura multimodal, será necesario desarrollar una serie de habilidades, a partir de Topping (1997) y Handa (2001), se establecen los siguientes elementos de la cultura escrita digital. Habilidades de computación, en las que se incluyen destrezas y conocimientos referentes a la utilización de hardware y software, así como aspectos de seguridad (protección, virus) y ética (privacidad y comportamientos en la red). También habilidades verbales, entre las que se comprenden destrezas y conocimientos sobre el lenguaje natural que se usa en cada género textual, la navegación en la red. De igual modo se requieren habilidades visuales, capacidad para interpretar y usar las imágenes (fotos, vídeos o gráficos, entre otros) de la red y habilidades auditivas, destrezas y conocimientos para interpretar y usar los sonidos en la red, música o señales acústicas. Vázquez (2009, p.13), hace una reflexión sobre lo que leer significa y que se puede aplicar a la forma de leer que se demanda desde las tecnologías de la información y la comunicación por su amplia carga visual.

Leer en la sociedad de la comunicación y el conocimiento, es haber adquirido las competencias necesarias para interpretar el mundo de la vida: leer un libro, un texto, sí... pero también leer un gesto, un rostro, leer una situación, leer las imágenes múltiples (cómic, cine, infografía...) que constituyen esta compleja iconosfera visual dominante.

4.2.1. Nueva aproximación a los textos

El cambio principal que han sufrido los textos es el paso de lo impreso a lo electrónico, haciendo que con esta última forma se puedan combinar diferentes lenguajes en un mismo soporte, además de ofrecernos la posibilidad de manipularlos e interactuar con ellos. Hemos pasado de utilizar soportes físicos, tanto para escribir como para leer (grafito o tinta en papel) a algo más etéreo (los textos ahora se codifican mediante un sistema numérico binario), el lenguaje de las máquinas, que van constituyendo unidades de información agrupadas en bytes, éstas son presentadas ante nuestros ojos a través de la interfaz en forma de texto. Antes podíamos palpar un libro, subrayarlo e incluso olerlo, ahora lo percibimos a través de la vista. También podemos escucharlo e incluso interactuar con él, convirtiéndonos en parte de la historia. Aún así, la esencia del texto se mantiene, en él se trata un tema, una idea que una o varias personas quieren transmitir a otras, por lo que un texto no deja de ser un acto social.

Lo que realmente define a los nuevos textos es el carácter multimodal digital, puesto que consideramos que para que exista un cambio ha debido haber antes una continua evolución. Esto es lo que consideramos que ha ocurrido con los textos, ya que términos como hipertextualidad o multimodal no son términos únicamente pertenecientes a la era digital. En lo referente al hipertexto, cualquier libro o artículo nos puede remitir a otro texto, podemos desplazarnos dentro de un libro entre sus páginas y párrafos guiándonos por el índice, la novedad con la aparición de lo digital es la disminución del tiempo que necesitamos para hacerlo. Lo mismo ocurre con el fenómeno multimodal. Sus orígenes los podemos encontrar en los fascículos para niños en los que se acompañaban libros sobre el cuerpo humano con ilustraciones y vídeos con los que se podía ampliar la información. Libros de cocina acompañados con VHS donde se veían las recetas, guías de aeróbic con sus vídeos de ejercicios, o cursos de idiomas acompañados de casetes. En este caso podíamos hablar de una multimodalidad analógica.

Lo realmente impresionante de lo digital son las nuevas posibilidades de creación que nos ofrecen, un nuevo formato de los textos es la ficción interactiva, que supone, en palabras de López Valero, Encabo y Jerez Martínez (2011, p.7):

Una transformación radical en la forma de recepción de la ficción, la persona lectora se convierte en protagonista en ocasiones, o autor en otras, gracias a la interactividad. La experiencia de recepción se hace más rica y plural, más profunda y completa.

Además, los nuevos formatos demandan del usuario la puesta en marcha de habilidades que hasta ahora no era necesario utilizar cuando leíamos o escribíamos. Habilidades que son propias de este tipo de formatos. Leer en pantalla es muy diferente a la lectura en papel. En un artículo publicado en ABC digital (2014) se hace referencia a estudios que demuestran cómo los cerebros de los nativos digitales se adaptan tanto a los textos impresos como a los digitales, mientras que a las personas de más edad que nacieron bastante antes que los nuevos formatos tienen dificultades para habituarse, ya que suelen presentar un mayor agotamiento de la vista.

La escritura mediante teclado no es una práctica reciente para nuestra sociedad, pues desde la invención de la máquina de escribir se viene haciendo, aunque lo que sí es cierto es que nunca había estado tan extendido este método en

el que se dejan de utilizar únicamente tres dedos de nuestra mano para utilizar todos y cada uno de ellos, o simplemente los pulgares o el dedo índice si tenemos en cuenta los mini teclados táctiles que acompañan a nuestros dispositivos móviles. Probablemente si desde la Educación Infantil se fomentase más la utilización de soportes digitales, la caligrafía terminaría por desaparecer, pues las habilidades psicomotrices necesarias para escribir de una forma u otra son bien distintas.

En el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* ya podemos encontrar recogidos conceptos tales como libro enriquecido, que a diferencia de los estáticos libros electrónicos, recogen hipervínculos que te permiten acceder inmediatamente a otra información relevante para la lectura (información del autor, otras citas, otros textos que tratan el mismo tema). Dicha información puede aparecer gestionada mediante vídeos, otros textos o audiciones. Pero la capacidad de este tipo de libros puede ir más allá, hasta el punto de romper con la tradicional lectura pasiva convirtiéndonos en lectores activos. Para comprender mejor esta idea hacemos referencia al ejemplo que Martos y Campos (2013, p.433) recogen en el mencionado diccionario:

La literatura se hace interactiva permitiendo a los usuarios desarrollar una lectura multimedia de la obra que hasta entonces habían aparecido bajo la impronta de la estancamiento. Es el caso de *El diario de Cathy* coescrito por Sean Stewart y Jordan Weisman e ilustrado por Cathy Brigg: fue publicado en papel y aparece ahora en una versión para iPhone. La lectura se plantea como una investigación en la que el lector ha de acompañar a la protagonista, consultando números de teléfono, páginas web, etc., de tal manera que los lectores se convierten en jugadores y pueden interactuar directamente con los personajes, resolver enigmas de la trama o colaborar con la comunidad para analizar la historia y coordinar actividades tanto en la vida real como en la virtual.

Encontramos casos similares en los videojuegos, en los que partiendo de un mundo virtual de acción (como puede ser el caso de *Destiny*), se nos ofrece la posibilidad de adentrarnos en el conocimiento de una elaborada historia de ciencia ficción a través de la lectura de las cartas que desbloqueamos durante la aventura y que se almacenan en el Grimorio de la aplicación móvil desarrollada por Bungie Studios. En la misma aplicación contamos con foros en los que podremos colaborar con otros usuarios para resolver los conflictos a los que nos enfrentamos en el juego, o incluso conocer personas con las que adentrarnos en los eventos del

Universo Destiny. Por supuesto, los juegos no se libran del fenómeno transmedia al que hacíamos referencia anteriormente. En el caso que proponeos como ejemplo en formato juego, ya contamos con lectura en soporte móvil y la participación activa de blogueros y foreros. Probablemente este fenómeno se extienda pronto a otros formatos como el cómic o el cinematográfico. También existen multitud de ejemplos de obras literarias que han dado el salto al formato videojuego, destacaremos *The Lord of the Rings* y *Harry Potter*. Cabe destacar el hipervínculo que se genera entre los diferentes textos y formatos, la literatura bebe de literatura y el sumergirse en la narración de una historia, sea en el formato que sea, nos puede conducir más adelante a la lectura de otra. Por ello, nuestra intención es introducir al alumnado en el manejo y entendimiento de la información tal y como se nos presenta actualmente.

A continuación analizaremos algunos de los diferentes tipos de texto que imperan en la sociedad del siglo XXI. Aunque algunos de ellos nos acompañan desde hace más de un centenar de años, hemos seleccionado aquellos que hemos utilizado en el trabajo de campo.

4.2.2. Diferentes tipos de textos

a) Literarios

Los textos literarios son aquellos que utiliza el ser humano para transmitir historias imaginarias, sentimientos o vivencias mediante la palabra escrita. Como decíamos, los textos sirven para comunicar y por ello han de tener coherencia, respondiendo a dos factores esenciales. En primer lugar han de tener una unidad de sentido, es decir, sus enunciados deben respetar un tema, sin saltar desorganizadamente de una idea a otra y en segundo lugar, han de presentar una adecuación a la situación comunicativa. El contexto (tanto físico como lingüístico) influye de forma directa en su coherencia. Siempre y cuando el texto responda a estos patrones y la capacitación del receptor sea la adecuada, se producirá la extracción de inferencias, que son entendidas como la recuperación de la información implícita o no dicha de forma directa en el texto.

En la actualidad podemos encontrar diferentes tipos de textos según el ámbito de uso o su finalidad. Nosotros los clasificamos en tres grandes grupos: Los textos de los medios de comunicación (entre los que encontramos noticias, reportajes, entrevistas o artículos, entre otros) y que pueden ser publicados en prensa e internet o pueden ser redactados para emitir en radio o televisión. Los textos de la vida cotidiana (destinados a las relaciones sociales del día a día, normas, instrucciones, contratos, currículum, actas de reuniones, etc.). Los textos de la vida académica (aquellos que realizamos para organizar nuestro aprendizaje, esquemas o resúmenes, entre otros). Finalmente, los textos literarios, entre los que encontramos los narrativos, dramáticos o los líricos.

Consideramos que todos los textos que analizamos en los siguientes apartados son esenciales para atraer la atención hacia los textos literarios, pero en ningún caso unos tienen porqué sustituir a los que aquí acabamos de citar. Pues como aporta Jaime (2000) (citado en Chaves, 2005, p.73):

La lectura de la palabra presenta una complejidad esencial, que consiste en realizar dos operaciones simultáneas. En primer lugar, como la palabra no es una reproducción del objeto, la mente del lector debe construir su imagen mental rebuscando en las referencias que su memoria le puede proporcionar. La segunda, que se desarrolla de forma paralela a la anterior, conlleva la elaboración del sentido que supone el término empleado.

Como reflexiona este autor, se trata de un ejercicio mental complejo, que necesita de un proceso intelectual, por lo que consideramos que unos formatos de texto pueden desarrollar unas habilidades pero no pueden sustituir a las que desarrolla la palabra.

b) Cómic

Marck Millar (2009, p.8), guionista de cómics afirma: “aquí lo que importa es el dibujo y siempre ha sido así; cualquiera que piense lo contrario se engaña”. Ciertamente, en el mundo del cómic, existen ilustradores y guionistas, aunque a veces se dé el caso de que sean la misma persona. Este autor describe lo decepcionante que resulta ver la cara de la gente cuando averigua que él es simplemente eso, un escritor y no el dibujante.

Lo que realmente atrae la atención de los niños en un cómic son las ilustraciones. Son los dibujos los que los llevan a la historia y los que nos motivan y despiertan la curiosidad de leer y conocer en profundidad lo que está sucediendo en esa viñeta. A partir de un lenguaje artístico visual, se consigue que los niños tengan contacto con el lenguaje artístico literario. Lo verdaderamente importante son los dibujos, como afirmaba Mark Millar (2009). Un mal dibujante puede cargarse la más sólida de las historias, pero un buen dibujante es capaz de resucitar un cadáver.

Sea como sea, el cómic ha resurgido más fuerte que nunca y ha acogido con entusiasmo todos los estilos (negro, expresionista, retro, posimpresionista e incluso, primitivista o cubista) (Dez Skinn, 2009, p.9). Por ello creemos que el cómic, en estos tiempos de renacimiento, impulsados en parte por las tecnologías de la información y la comunicación, es una increíble fuente para potenciar el desarrollo artístico y cultural.

El cómic es un medio de comunicación cuya base es icónica, de gran simplicidad (si lo comparamos con otros medios de comunicación visuales que requieren del uso de aparatos tecnológicos). Además, se adapta a los diferentes ritmos de decodificación del lector, ya que no se encuentra limitado por el tiempo (como ocurre con el cine o la televisión).

Desde tiempos ancestrales el ser humano, a lo largo de su evolución, ha utilizado las imágenes para narrar, transmitir y dejar constancia de su existencia o simplemente para narrar historias ficticias con esencia religiosa que explicasen el porqué de la vida o la muerte e incluso, simplemente, por el mero hecho de entretener. La evidencia la encontramos en la cantidad de cuevas decoradas con pinturas rupestres, las pirámides egipcias y sus jeroglíficos o los grabados en columnas romanas que narran sus triunfos. Los manuscritos y libros medievales solían ir acompañados de ilustraciones. Conforme avanzamos en la historia nos acercamos a la época Victoriana, en la que es muy común acompañar las obras literarias con ilustraciones en blanco y negro.

Es a finales del siglo XVIII y principios del XIX, como afirman Mike Chinn y Chris McLoughlin (2009), cuando la palabra inglesa *cartoon* adoptó su significado actual. En un principio se utilizaba para designar a un boceto o

borrador que el artista creaba a gran escala antes del trabajo final. Posteriormente se utilizó para referirse a un chiste descrito con algunos dibujos, como fueron los casos de *Snoopy* o *Garfield*. Su gran popularidad despertó el interés de los periódicos que comenzaron a llamarlos “tiras cómicas”, de donde procede la palabra inglesa Cómic. Fue al finalizar la Primera Guerra Mundial cuando las editoriales comenzaron a reunir estas tiras en antologías. A pesar de que este fenómeno también ha sufrido sus crisis (la mayor durante la segunda Guerra Mundial), nunca ha llegado a decaer hasta el punto de desaparecer. Tras terminar esta oscura etapa de la humanidad, comenzaron a aparecer los héroes enmascarados, como el *Capitán América* o *El Guerrero del Antifaz*. En los años setenta, con las series Marvel, vuelve a resurgir con gran vitalidad el género del cómic. Actualmente el cine, adaptando los cómics Marvel, ha vuelto a dar impulso a este género.

No es de extrañar que este fenómeno haya sido objeto de interés entre numerosos pensadores, escritores o pedagogos. Como hemos dicho, el término cómic se adopta del mundo anglosajón, aunque en España se ha conocido como tebeo, adoptando el término de la revista TBO en la que se publicaban narraciones gráficas. En América latina se conocen como historietas y en otros países como Italia se ha conocido como *fumetto* así como en Francia se ha utilizado el término *bande dessinée*.

Son muchas las definiciones que se dan de cómic a lo largo de la historia gráfica, pero nos gustaría resaltar la expuesta por M. Arizmendi, “El cómic es una expresión figurativa, una narración en imágenes que logra una perfecta compenetración e interrelación de palabra y dibujo gracias fundamentalmente a dos convenciones: la viñeta y el globo” (en Rodríguez 1988, p.7).

Actualmente el cómic también recibe el nombre de novela gráfica ya que en ellos “se narra una historia compleja y apasionante de un personaje o grupo de personajes, y finalmente, éstos habrán sido transformados por los acontecimientos para bien o para mal”. (Mike Chinn y Chris McLoughlin 2009, p.14). Aunque también podemos diferenciar, dentro del género cómic, aquellas historias cortas que son publicadas mensualmente y se clasifican como relatos gráficos.

Las tecnologías de la información y la comunicación también han tenido su influencia en el género. Vuelven a resurgir en el cine, siendo estos fuente de inspiración para productores cinematográficos. Además, surge un nuevo fenómeno, los cómics en la red o los *ezines*. En el primer caso, nos encontramos con cómics tradicionales que se pasan a formato digital para tener acceso a ellos. Por otro lado, los *ezines* son aquellos que se crean específicamente para formato digital con el fin de ser leídos en pantalla (con opción a imprimirlos). El cómic pasa a formar parte integral del mundo de internet.

c) Videojuegos

Por regla general la gente tiene una concepción negativa sobre los videojuegos y no es de extrañar si revisamos la publicidad que diversos expertos (tanto educadores, como psicólogos o pedagogos, junto con los medios de comunicación) han hecho de ellos. Pero hoy día, dicha valoración está cambiando y son varias las investigaciones científicas que se han realizado con referencia al papel positivo que los videojuegos pueden desempeñar en la formación de las personas, así como en el desarrollo de habilidades específicas. Como afirma Marc Prensky en una entrevista realizada por Eduard Punset para el programa Redes (2010), parece que las personas que han crecido con videojuegos son ahora mejores médicos, sobre todo en el caso de cirujanos que operan con cirugía laparoscópica, mejores músicos, mejores ingenieros, mejores hombres de negocios o mejores empresarios, debido a que jugando se aprende a asumir riesgos, a actuar a partir de un *feed-back* (observación de los comportamientos y las consecuencias que pueden tener), a tomar buenas decisiones, aspectos que luego son importantes en nuestras profesiones.

En el programa Redes (al que hacíamos referencia), “No me molestes, mamá. Estoy aprendiendo”, se afirma:

Los videojuegos son una forma de diversión que nos proporcionan alegría y placer, dan intensidad a nuestra vida, nos absorben y enredan porque nos implican apasionadamente, los videojuegos son conflicto, competición, reto y oposición, pero tienen reglas, lo que nos proporciona estructura y disciplina, y unos objetivos que nos dotan de motivación, de esta manera sin darnos cuenta, nos presentan los resultados y las consecuencias de nuestros actos, ayudándonos a aprender sin aprender con la práctica y la repetición, la recompensa es poder pasar de nivel. Los videojuegos son interactivos, con

ellos hacemos algo y también, a veces, nos enseñan a cooperar con los demás, que entran a formar parte de nuestro grupo social. Agudizan nuestra creatividad e ingenio con pruebas a resolver y problemas de estrategia y cuando su historia nos toca la emoción, ello nos garantiza que no olvidemos lo aprendido.

Llevando el tema al campo que nos interesa, es indiscutible que entre los videojuegos podemos encontrar auténticas novelas gráficas que son claros ejemplos de literacidad electrónica, así lo reflejan López Valero, Encabo y Jerez Martínez (2011, p.12) en su artículo Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego *Dragon Age: Orígenes* en el que se presenta el videojuego como un tipo de novela interactiva, relacionándolo con las destrezas lingüísticas y literarias. En él podemos encontrar grandes similitudes con la obra de Tolkien *El Señor de los Anillos* como por ejemplo el espacio donde se desarrolla la acción que es similar a la Tierra Media, así como muchas de las criaturas que aparecen en la historia y la lucha entre el bien y el mal. Pero además, el jugador tendrá que ser el responsable de las consecuencias de muchos actos ya que tomará decisiones esenciales en el desarrollo de la historia pudiendo llegar a diferentes tipos de desenlaces. Durante la aventura decidirá qué personajes se unen a él y cuáles no, cada uno de ellos con un pasado que podremos conocer mediante la lectura de códigos, además, en palabras de López Valero, Encabo y Jerez Martínez (2011, p.13):

Todos ellos tienen su propia motivación, interés e historia. Esta variedad se ve reflejada en el mundo creado para *Dragon Age: Orígenes* ya que la presencia de diversas culturas, guerras, política, no es más que un reflejo de la sociedad humana ficcionada y son elementos que perfectamente podrían formar parte de una novela de fantasía.

Posteriormente, López Valero y Jerez Martínez (2015) exploran las posibilidades educativas de otro videojuego, *Assassin's Creed*, presentando los aspectos culturales informativos de esta manifestación cultural que conlleva una textualidad digital.

Destacamos también el carácter multimodal de los videojuegos, ya que a través de ellos el usuario construye su conocimiento a partir de la interacción con textos, imágenes fijas o en movimiento y sonidos. Como afirma Ayala en su blog, “cuando los jugadores se enfrentan en el videojuego con un texto multimodal, a

ellos les nace la necesidad de reflexionar, contrastar y comprobar libremente las diversas modalidades, tonos y estructuras con el fin de reconocer la construcción, vinculación y la función de éste con el videojuego. Es decir, fomenta y crea un sistema apreciativo sobre el texto multimodal y la actividad donde se desarrolla” (Ayala 2009).

d) Formato cinematográfico

El cine, que comenzó a hacerse público con las primeras proyecciones de los hermanos Lumière en el año 1895, ha sido un medio de comunicación a través del cual se han transmitido historias humanas de toda índole. Las primeras proyecciones estaban basadas en hechos cotidianos de la época, pero gracias al ingenio de Georges Méliès (considerado como el creador de la ciencia ficción), fue salvado de caer en la monotonía y la simplicidad, convirtiéndose en una magnífica forma de contar relatos que afectaban o influían a generaciones enteras. Su expansión hizo que se convirtiese en un fenómeno cultural, en arte, en espectáculo, y finalmente en la industria que hoy día conocemos y que fue tomando forma a medida que se introducían revolucionarios cambios como el añadido del sonido completamente sincronizado en 1927 o del color en 1935. Siempre se ha tratado de transmitir unas ideas a partir de sus argumentos e imágenes. “El cine es un medio de comunicación y por tanto es necesario interpretar sus resultados para descubrir qué es lo que nos quiere comunicar, una película se compone de millones de elementos diferentes que en su conjunto, forman una narración con posibilidad de múltiples y variados comentarios y reflexiones” (Martínez 2003, p.46).

Como dice Chaves (2005, p.33), “el séptimo arte, casi desde su nacimiento, no solo ha mantenido relaciones con la literatura intercambiando con ella relatos, historias, argumentos, personajes, etc., sino que, en cierto modo, ha sido uno de los medios de transmisión y difusión de la misma”. El fenómeno del cine ha evolucionado vertiginosamente y si ya se hacían adaptaciones de grandes novelas para la gran pantalla, ahora es cada vez más habitual encontrar películas basadas en videojuegos o cómics y viceversa. Es obvio que bajo este fenómeno existe un gran interés económico, pero también es destacable el gran

aprovechamiento cultural que se puede extraer de la situación y es tarea de los profesionales de la educación saber seleccionar qué podemos llevar al aula como recurso didáctico que nos sirva para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Tras la gran industria también existen cineastas independientes, libres de las grandes productoras, cuyas obras pueden ser idóneas para el desarrollo del pensamiento crítico y para el conocimiento de situaciones sociales que afectan a los jóvenes, hechos cotidianos en los que se pueden ver reflejados o que pueden servir a los adultos para conocer la realidad que viven sus hijos. Desde nuestro campo, empleamos el cine como recurso para mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado y fomentar la ampliación del conocimiento que puedan poseer de este formato narrativo.

Siglos atrás, precediendo a la aparición del cine, el ser humano ya se las ingeniaba para transmitir historias, sucesos que ocurrían en diferentes zonas del mundo, supersticiones y acontecimientos sociales que preocupaban a las generaciones de la época. La más conocida y común es la lengua oral. Queremos incluir aquí al teatro (a pesar de que difiere en muchos aspectos del cine).

El teatro es un género de lectura espectacular donde no se diferencia entre el texto de la obra y su representación, como indica Sánchez Noriega (2000) en su libro *De la literatura al cine*, hay autores que sostienen que una obra que no ha sido representada es una obra inexistente. Otros, por el contrario, opinan que la obra escrita existe como tal y se actualiza en tanto que es representada. Consideramos que la esencia de este es la representación, su puesta en escena es lo que le dota de vida y sentido.

e) Blogs

El blog es un recurso relativamente joven. Se utiliza este término como abreviatura de Web Log y puede considerarse como un diario en el que el creador o creadores relatan textos de muy diversa índole dando la oportunidad a los lectores de aportar su opinión generando posibles debates. Como narra Cortés (2006), el blog comienza a tomar forma en 1994, cuando Internet se hace pública. A partir de este momento aparecen los primeros *Online Diaries* con el propósito

de publicar una especie de cuaderno de bitácora de acceso libre en el que una persona mantenía y actualizaba periódicamente, una narración sobre los hechos de su vida. Diarios como el de Claudio Pinhanez o Justin Hall fueron los que hicieron que muchos internautas comenzasen a copiar la idea. Con la expansión se dio origen a los *webrings* (dedicados a expandir las páginas de este tipo y a poner en contacto a los autores). En 1996 se produce la verdadera revolución con la aparición de servidores y páginas webs dedicadas únicamente al alojamiento de escritos personales, Xanga era el nombre del primero de estos servidores, que en 1997 alojaba unos cien diarios aproximadamente, pasando a la increíble cifra de veinte millones en 2005. Poco a poco otros van siguiendo sus pasos, como es el caso de *Open Diary*, *Live Journal* o *Blogger*. Los recursos que ofrecían estos servidores daban a los usuarios la posibilidad de combinar textos, hipervínculos, imágenes, audio y vídeo, además de presentar la novedad de introducir los comentarios de los lectores, surgiendo así el blog, el primer tipo de escritura propio de la red.

Consideramos, como opina Tíscar Lara (2005), que los blogs tienen un gran potencial como herramienta en el ámbito de la enseñanza, ya que se pueden adaptar a cualquier disciplina, nivel educativo y metodología docente. Esta afirmación no puede traducirse en el pensamiento asiduo de que la mera introducción de un blog en el aula va a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda propuesta didáctica debe responder a unos objetivos que serán planteados y tenidos en cuenta para diseñar una metodología que responderá a las características individuales de cada grupo clase.

Podemos encontrar diferentes tipos de blogs dependiendo del fin para el que hayan sido creados. Se considera que los *edublogs*, son aquellos que se crean para favorecer o apoyar a un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero además de tener este fin también deben ser usados en las aulas porque son una herramienta cotidiana que deberán aprender a usar y gestionar. Según Trejo (Citado en Tíscar Lara 2005, p.5), el ciudadano requiere de destrezas específicas para su supervivencia en este nuevo entorno: “la capacitación (no solo para encontrar información y saber discriminar entre ella, sino también para colocar contenidos en las redes informáticas), se ha convertido en requisito indispensable en la

formación cultural, la competitividad laboral y las opciones sociales de las personas”.

Nuestra intención al introducir un blog en la propuesta didáctica ha sido la de crear un espacio en el que el alumnado se convierta en participante y escritor del relato de *La Isla del Tesoro*, fomentando y motivando al desarrollo de la escritura y la imaginación. Al mismo tiempo se despierta el interés por la lectura, ya que el alumnado disfruta conociendo los relatos que aportan sus compañeros.

Al mismo tiempo se les está iniciando en el uso y conocimiento de blogs. Es muy común hoy en día terminar sumergido dentro de un blog cuando buscas información de cualquier tipo en la red, pero también es posible que nos convirtamos en redactores. Tanto para una como para otra acción, es necesaria tener desarrolladas las habilidades de criticidad para distinguir entre lo relevante o no relevante, lo real o lo irreal.

En muchas ocasiones los blog son infravalorados porque se considera que responden a una metodología sin criterio, todo en ellos es anárquico. Actualmente, el amplio potencial de influencia que generan entre las masas ha despertado el interés de los medios de comunicación que buscan atraer a la audiencia. Cuando los blogs pasan a formar parte de los medios, estos ya deben responder a un código ético-moral periodístico verificando las fuentes que desvelan la información y que corroboren la realidad de los hechos. Autores como Blood (2002), quien afirma que “la mayor fortaleza de los blogs es su voz sin censura, ni control, es al mismo tiempo su mayor debilidad”, demanda la responsabilidad por parte de los blogueros de respaldar sus publicaciones bajo fuentes fiables, y siempre mostrando transparencia ante sus intenciones y comportamientos, de esta forma los blogs se convertirán en una herramienta mucho más fiable. Para ello, Blood (2002) propone una serie de pautas y comportamientos que garanticen o al menos mejoren la calidad de la blogosfera, como son, publicar solo hechos que se crea que son ciertos, estableciendo vínculos de enlace con informaciones que existan en la red, corregir públicamente cualquier publicación errónea, escribir cada entrada como si no pudiese ser eliminada o cambiada, exponer cualquier conflicto de interés y hacer notar fuentes cuestionables o con tendencias. Es cierto que la inexactitud no es una virtud, pero consideramos que si los blogs se

ajustasen a un código concreto y radical perderían su esencia, ya que éstos se caracterizan por ser un espacio de libertad y “rebeldía” donde opinar y donde cada cual debe saber a lo que se enfrenta bajo sus propios criterios. Aun así, estas propuestas a las que acabamos de hacer referencia son fundamentales para garantizarse una reputación y fiabilidad como bloggers.

Bloque II

MARCO EMPÍRICO

Capítulo V

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Para acotar con rigurosidad el problema al que pretendemos enfrentarnos en la investigación, nos ceñimos a las características que Hernández y otros (2009, p.37) exponen para garantizar una óptima formulación del mismo, éstas serían:

Real: que esté basado en un hecho real contrastado, y no en hipótesis y creencias. Resoluble: Que el problema planteado tenga al menos una posible solución, sin que se trate de algo utópico e inalcanzable. Relevante: Que los resultados aportados tras la investigación puedan tener importancia para la comunidad científica. Factible: Que puede resolverse con los recursos con los que contamos; además de poder acceder a la muestra de investigación y obtener información de la misma. Generador de nuevos conocimientos: Que los resultados de la investigación constituyan una aportación novedosa al campo científico objeto de estudio. Generador de nuevos problemas de investigación: Que las conclusiones de la investigación sean el desencadenante de nuevos problemas a resolver, y que aporten novedosas implicaciones de investigación en el área de estudio.

El problema al que nos enfrentamos es real, surge como consecuencia del déficit que parece existir entre el alumnado de la Región de Murcia en cuanto a su capacidad de comunicación al finalizar la Educación Primaria. Se espera de él que al incorporarse a la Educación Secundaria haya logrado una serie de metas en cuanto al desarrollo de sus habilidades lingüísticas, permitiéndole comprender e interpretar textos escritos así como producirlos de forma coherente, además de ser capaz de escuchar de forma atenta y comprender textos orales extrayendo sus propias conclusiones, así como poder difundir datos, sus ideas, pensamientos y sentimientos de forma oral. A todo ello cabe añadir la preocupación social generalizada de que las tecnologías deterioran el código escrito y que contribuyen a estas carencias comunicativas que presenta nuestro alumnado.

El problema de la investigación, del cual se derivan los objetivos que planteamos, es: el desconocimiento de la incidencia que tienen en el desarrollo de las habilidades lingüísticas los artefactos digitales y el mundo audiovisual que trasciende al alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria. Planteado el problema de investigación se pretende combinar el texto clásico con formatos más actuales que complementan al libro físico. Por supuesto consideramos que se trata de un problema resoluble, cuya solución puede tener relevancia para la creación e involucración de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo con el fin de mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado. Además, consideramos que es factible, pues ya se cuenta con formatos

y herramientas tecnológicas con los que el alumnado tiene contacto y que se mantienen alejados del sistema educativo.

Partiendo de que el problema planteado es resoluble y su solución es generadora de nuevos conocimientos y de nuevos problemas de investigación, proponemos los siguientes objetivos de investigación: como objetivo general de la tesis, constatar que los textos multimodales pueden desempeñar un papel relevante en el fomento de la lectura, siendo efectivos para la creación de situaciones comunicativas entre los agentes educativos, desarrollando así las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar y conversar) del alumnado. Como manifestamos en el marco teórico, para favorecer el fomento de la lectura, la Didáctica de la lengua y la literatura desempeña un papel primordial, siendo su principal virtud la de aprovechar la actividad lúdica natural de la edad infantil para generar situaciones comunicativas que desarrollen dichas habilidades, pues creemos que el aprender a leer y conseguir ser competente en lectura ha de ser un proceso paralelo al desarrollo de todas las habilidades lingüísticas y por supuesto al mismo tiempo ha de conseguirse despertar en el alumnado el gusto y el placer de leer. Desde la LOMCE se vuelve a la teoría de que el alumnado en el colegio debe aprender a leer y el gusto por la lectura ya llegará cuando tenga que llegar, pero la larga experiencia evidencia que cuando se ama lo que se hace se pone más empeño en la elaboración o en el proceso de aprendizaje.

En definitiva, pretendemos demostrar que los textos narrativos, en sus diferentes posibilidades modales, son una rica fuente para la generación de situaciones comunicativas y lúdicas que mejoren las habilidades lingüísticas del alumnado. Hasta hace un par de décadas los textos narrativos los podíamos encontrar en diferentes formatos, pero básicamente la palabra escrita y oral se difundía utilizando libros, revistas, periódicos, folletos, audiciones o vídeos. La evolución tecnológica ha provocado el nacimiento de soportes en los que todos los posibles códigos que utilizamos para comunicarnos confluyan en un mismo soporte y que podamos saltar de un código a otro sin ningún tipo de barrera. Los nuevos soportes en los que se presentan los textos narrativos son un recurso muy estimulante y atractivo para el alumnado del siglo XXI y han de ser un aliado para el profesorado a la hora de enseñarle a leer y a mejorar sus habilidades lingüísticas, si por el contrario nos limitamos a hacerle ver que las herramientas

que usa cotidianamente son enemigas de la lengua, conseguiremos distanciarlo todavía más de la lectura y cualquier actividad de tipo académico.

Los objetivos específicos de la tesis son:

- a) Señalar las diferencias entre el uso de formatos analógicos tradicionales como el libro y otros formatos multimodales como son los cómics, videojuegos multimedia, blogs o vídeos. Es decir, cómo influyen los medios utilizados para la comunicación en la forma de crear el mensaje y en su forma final. Sabemos que tradicionalmente ha existido un rechazo del alumnado hacia la lectura analógica, pero esta negación no tiene nada que ver con los soportes. Estudios realizados por autores como López Valero y Encabo han demostrado que este distanciamiento es provocado más que nada por la manera de acercar a los niños a la literatura, pues cualquier texto presentado en el soporte que sea, acompañado de una dinámica apropiada, atraerá la atención del alumnado y promoverá el fomento, el gusto y el placer de leer.
- b) Analizar si la variable género se ve afectada por el uso del cómic, de los videojuegos y las tecnologías de la información y la comunicación. Este objetivo se plantea con la finalidad de conocer si estos nuevos formatos influyen del mismo modo en la actitud y motivación de las niñas y en la de los niños. Puesto que el tema que hemos elegido para la intervención en el aula es el de las aventuras, pretendemos comprobar si realmente se cumplen los estereotipos preestablecidos en la sociedad de que las chicas rehúyen de este género para elegir otros o si por el contrario se pueden sentir igual de atraídas que los niños por este tema. Del mismo modo pretendemos comprobar si tanto el cómic como los videojuegos de aventuras pueden ser un buen medio de motivación para el fomento de la lectura y la mejora de habilidades lingüísticas de niños y de niñas por igual.
- c) Comprobar, mediante los trabajos realizados entre el alumnado y la observación de las situaciones de comunicación que se generen, el

efecto del uso de textos multimodales en el desarrollo de habilidades lingüísticas (habla, escucha, conversación, lectura y escritura). La dinámica que planteamos pretende que el alumnado se desenvuelva en un entorno en el que ha de interactuar con un mismo texto (*La Isla del Tesoro*) presentado en diferentes formatos (multimodalidad textual), tal y como ocurre con la lectura y la escritura en la vida cotidiana, donde hemos de saber interpretar textos presentados de diferentes formas. Las situaciones comunicativas que generemos nos servirán para comprobar si realmente los textos multimodales son apropiados para llevarlos al aula y utilizarlos con el fin didáctico de la mejora de las habilidades lingüísticas del alumnado.

5.1. Diseño de investigación

La investigación que planteamos es de carácter cualitativo o interpretativo, que tal como describe Colás (2009, p.99):

pretende averiguar lo que es único y específico en una situación dada, así como lo que es transferible a otras situaciones, posibilitando cierta universalización. La universalidad no es sinónimo de objetividad. Pueden ofrecerse datos objetivos que no tengan validez universal.

Es decir, los resultados que aquí hemos obtenido pueden ser diferentes si aplicamos esta misma dinámica en otra aula o pueden ser parecidos, todo dependerá de los participantes en el estudio, puesto que cada grupo de estudiantes es diferente al igual que las circunstancias de los contextos educativos. Por ello, las conclusiones extraídas de la investigación podrán servir como teorías comprensivas y orientativas.

Siguiendo la definición de Colás, el trabajo desarrollado en nuestra investigación de carácter cualitativo se ha estructurado de la siguiente forma:

RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

1. Se trabaja en contextos y situaciones naturales.
2. El investigador es el principal instrumento de recogida de datos.
3. Técnicas de recogida de datos abiertas.
4. Muestreo intencional.
5. Análisis inductivo de datos.
6. La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta.
7. El diseño de investigación es emergente y en cascada.

Hemos trabajado en un contexto natural constituido por una clase de sexto curso de Educación Primaria y otra de quinto curso de un colegio de carácter público, sin alterar ninguno de sus componentes iniciales. Puesto que el investigador ha sido el docente que ha trabajado con el alumnado, ha sido él el principal instrumento de recogida de datos mediante la observación, pudiendo orientar de manera directa el transcurso de la investigación. Las técnicas de recogida de datos han sido de carácter abierto, pues debido a la relación directa del investigador con la muestra de estudio se ha podido tener especial sensibilidad con respecto a las experiencias vividas y manifestadas, lo que ha permitido recopilar información de forma más extensa y ajustada. El muestreo intencional pretendía recabar información de la forma más amplia posible más que el de representar una población determinada. Dicha información dio lugar a la formulación de explicaciones e hipótesis tras su análisis inductivo partiendo de una realidad concreta. Por último, la investigación emergente y en cascada, permitió que el proceso metodológico llevado a cabo en la investigación no haya sido unidireccional y preestablecido, sino que se pudiera dirigir a medida que se desarrollaba.

Entre las diferentes perspectivas o enfoques que podemos encontrar dentro de una investigación cualitativa, la nuestra se sitúa en el interaccionismo simbólico, pues como indica Colás (2009, p. 103) basándose en los estudios de Mead,

los principios básicos en los que se sustenta este enfoque son: a) Las personas actúan sobre las cosas en base al significado que las cosas tienen para ellos. b) La atribución del significado a los objetos es un proceso continuo que se realiza a través del símbolo. Los símbolos son signos, lenguaje, gestos, etc. c) La atribución del significado es producto de la interacción social en la sociedad humana.

La sociedad evoluciona, el individuo interpreta la realidad social y a partir de su interpretación actúa de una manera determinada, existiendo multitud de interpretaciones y de variaciones en la forma de actuar. Socialmente se están imponiendo nuevas formas de leer y escribir y eso es lo que hace que los individuos tengan que adaptarse a los nuevos fenómenos que suscitan la puesta en práctica de habilidades que antes no se ponían en funcionamiento o hay que adaptar alguna de esas habilidades para poder ser competentes. Esta realidad social provoca que las generaciones más jóvenes o los nativos digitales escriban y se comuniquen con las tecnologías modificando el código establecido por las normas de la lengua, lo que es repudiado y rechazado por otras generaciones que tienen otra perspectiva de la realidad social. Esta actitud de rechazo por parte de las generaciones mayores suele venir acompañada por la interpretación de que para evitar esa deformación de la lengua la mejor solución es alejar o separar las herramientas que inducen a dicha deformación y desestructuración del código del ámbito académico, lo que suele provocar a su vez una mayor actitud de rebeldía por las generaciones más jóvenes que rechazan aún más el sistema educativo que se queda estancado en metodologías tradicionales y anticuadas.

Del mismo modo, para saber si los diferentes formatos que se utilizan, cómic, videojuegos o películas, atendiendo a la variable género, son motivadores para las alumnas, dependerá de la valoración que ellas hagan del tema aventuras y de cómo de atraídas se sientan por las dinámicas ofrecidas para la mejora de las habilidades lingüísticas, de ello derivará su involucración y participación y como consecuencia su evolución y progreso.

Para el estudio de la mejora de las habilidades lingüísticas del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria hemos llevado a cabo diferentes estrategias con el fin de fomentar la plena participación. A pesar de que la investigación permanece sujeta a unas normas establecidas por una educación reglada, y a unas pautas dirigidas por el profesorado, hemos pretendido romper con la rigidez y el ritmo que los libros de texto marcan en el aula, gobernando el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y estableciendo en todo momento qué deben escribir, leer, discutir o escuchar los niños.

5.2. Muestra y contexto

La parte práctica de la tesis ha sido diseñada para llevarla a cabo en un centro de titularidad pública de una localidad cercana a la capital. Tiene acceso a todos los servicios que oferta el ayuntamiento. Cuenta con una población de 4000 habitantes que se dedica fundamentalmente al sector servicios. En la actualidad se están produciendo algunos cambios, ya que se está incrementando la población con familias inmigrantes.

Las características socioeconómicas de las familias de la comunidad educativa son de un nivel medio-bajo, con buenas expectativas respecto a la educación de sus hijos. La relación familia-escuela es satisfactoria y de lo más normalizada, ya que estas están implicadas en el desarrollo de sus hijos, participando y colaborando de manera esporádica y sistemática en las actividades que el centro propone. Por ello, los padres están considerados como un recurso educativo valioso.

Se trata de un centro público de Educación Infantil y Primaria de dos líneas, por lo que cuenta con doce aulas de Educación Primaria y seis de Educación Infantil con una ratio de entre veintidós y veinticinco alumnos cada una. El horario del centro es de jornada continua. Cuenta con un aula Plumier con conexión ADSL. Además, una de las aulas de Educación Primaria cuenta con los ordenadores del proyecto escuela 2.0 ya que en el curso anterior comenzaron a participar en dicho proyecto.

El estudio se llevó a cabo con una muestra de cuarenta y nueve alumnos, veinticinco de quinto curso de Educación Primaria y veinticuatro de sexto curso. El proyecto de innovación se aplica en el aula de quinto curso, constituido por diecisiete niños y ocho niñas. En el aula de sexto curso no se lleva a cabo ninguna variación, seguirán sujetos a su método de trabajo tradicional. Esta clase está constituida por diecisiete niños y siete niñas.

5.3. Variables

Para el estudio de la incidencia que tiene en el desarrollo de las habilidades lingüísticas los artefactos digitales y el mundo audiovisual que trasciende al alumnado de quinto y sexto curso de Educación Primaria hemos atendido principalmente a las variables de género y edad y su respuesta ante una serie de criterios.

Los criterios que hemos tenido en cuenta para trabajar han sido:

- Hasta qué punto, niños y niñas, pueden llegar a sentirse atraídos y motivados para trabajar con el género de las aventuras.
- Cómo el cómic puede ser un recurso idóneo para el fomento de la lectura, así como para mejorar otro tipo de habilidades lingüísticas, y si es capaz de cautivar por igual a niños y niñas.
- Cómo responden los niños y niñas de diferentes edades a la lectura a través de diferentes formatos, es decir a la lectura multimodal.
- La introducción del videojuego de aventuras en el aula como un formato más de lectura y qué repercusión tiene en la motivación a la hora de leer.
- La posibilidad de mejorar la ortografía y la capacidad de estructuración y redacción de textos de niños y niñas mediante el uso de la escritura electrónica en blogs.

Variable género: hemos decidido valorar qué repercusión puede tener en el estudio la variable género, pero más allá de las simples diferencias biológicas entre varones y mujeres, atendiendo a las connotaciones sociales que se generan en el ámbito cultural de una comunidad. Parece estar demostrado que las habilidades de cada sexo son diferentes: como afirma Lozano (1995, p. 219), “las niñas suelen aprender a hablar antes, suelen tener mayor aptitud para actividades como la música y el dibujo, debido a que el hemisferio cerebral dominante es el izquierdo, que es responsable del desarrollo de esas habilidades, todas estas características pueden derivar en comportamientos lingüísticos diferentes”.

Aparentemente, como afirma también Lozano (1995, p.224), “las formas de socialización o de interacción entre iguales según el sexo son diferentes. Los niños tienden a relacionarse o interactuar en grandes grupos jerárquicos, jugando de forma más competitiva y menos cooperativa, mientras que las niñas lo hacen en pequeños grupos o incluso en parejas”. Por ello, como señala Serrano (2008, p.178), los niños y las niñas adquieren el lenguaje de forma diferente, afectando directamente al desarrollo lingüístico y en los diferentes modos de comunicación que desarrollan. El problema que se plantea en el estudio de Serrano es si este hecho es algo innato o es una cuestión o perfección social generada por los prejuicios y tópicos de los miembros adultos de la comunidad.

En el estudio pretendemos comprobar si realmente los niños y niñas se comunican de manera diferente, si el hábito lector según el sexo es diferente, y por supuesto, comprobar si los estereotipos tradicionales se mantienen en un entorno digital como el que nos envuelve hoy en día.

Variable edad: es un aspecto clave a considerar cuando se aborda la lectura o la escritura de un texto, así como la interacción con los nuevos elementos digitales. El conocimiento o las experiencias previas del alumnado incidirán de manera directa en la comprensión y elaboración de textos y su capacidad para utilizar formatos digitales y multimedia, del mismo modo, su desarrollo cognitivo determinará su competencia comunicativa. A pesar de que distinguimos entre quinto y sexto curso, para llevar a cabo la investigación hemos intentado hacer un estudio minucioso de cada uno de los miembros de la muestra, pues lo cierto es que cada niño y niña responderá a unos niveles de desarrollo diferentes, las características de cada uno de ellos serán muy variadas. Aunque hemos decidido designar a esta variable con el término edad, consideramos que esta no va a determinar la capacidad comunicativa del alumnado ni su nivel de conocimiento, sí es cierto que se espera que según la edad se responda a unos niveles cognitivos similares, pero lo que nosotros pretendíamos era conocer los conocimientos previos de cada miembro de la muestra, para ello utilizamos las pruebas iniciales que nos facilitaron el acceso a los conocimientos previos del alumnado y posteriormente determinar si había diferencia entre los participantes de quinto curso y los participantes de sexto curso, así como comprobar si tras

finalizar la investigación se habían producido mejoras tangibles entre uno y otro curso.

5.4. Recogida de información

Los instrumentos de recogida de información han sido organizados y diseñados específicamente para el estudio, y posteriormente validados por juicio de expertos. Este proceso de validación al que se han sometido se ha llevado a cabo mediante un procedimiento de fiabilidad entre jueces, en el que mediante una escala tipo Likert, tuvieron que evaluar la pertinencia y la adecuación del instrumento. Respecto al perfil de los jueces, indicar que estamos ante dos profesores expertos en la materia de esta investigación, como se va a demostrar con la siguiente caracterización:

- Juez 1: profesor Tutor UNED de Ferrol, con más de veinte años de experiencia profesional en los distintos niveles educativos (Educación Primaria, Secundaria y Universidad). Autor de más de cincuenta publicaciones en su área de conocimiento y participante en múltiples eventos científicos. Sus líneas de investigación son: “Literatura infantil”; “Didáctica de la lengua extranjera (Inglés)”; y “Didáctica de la lengua y Educación Intercultural”.
- Juez 2: profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Inglés, Francés) adscrito a la Facultad de Educación (Universidad de Murcia) con más de cinco años de experiencia profesional. Autor de más de veinte publicaciones en su área de conocimiento, participante en numerosos eventos científicos. Sus líneas de investigación son: “Formación del lector (didáctica)”; “Didáctica de la Lengua y la Literatura”; “Estrategias de innovación didáctica en Lengua y Literatura”.

Depurados los posibles errores y mejorados los instrumentos basándonos en las sugerencias provenientes de los jueces, se aplicaron, no existiendo problemas en el proceso.

Los instrumentos de medida utilizados para la recogida de información y que nos permitieron valorar las diferentes capacidades del alumnado antes y después de la investigación fueron unas pruebas iniciales y otras finales que se aplicaron al conjunto de la muestra. Por otro lado, se llevó a cabo una fase de seguimiento con el alumnado de quinto curso mientras que realizábamos con ellos una serie de propuestas y situaciones comunicativas. Lo que se pretendía era contrastar la evolución de los niños y niñas de quinto y sexto curso, aplicando la experiencia de innovación en los de menor edad y dejando a los mayores que continuasen con su trabajo habitual propuesto por el libro de texto. Algunas de las actividades de desarrollo nos sirvieron para la evaluación final de los objetivos alcanzados por el alumnado de quinto curso, por lo que su valoración se incluye en el apartado de pruebas finales, a pesar de ser actividades de desarrollo.

5.4.1. Pruebas iniciales

Diseñamos pruebas mediante las que pretendíamos conocer cómo eran las competencias comunicativas y creativas del alumnado a través del uso de la lectura y la escritura. Además, queríamos saber cuáles eran las características de sus habilidades lingüísticas, con el fin de detectar las debilidades y reforzarlas con el trabajo periódico, así como poder orientar las actividades que se desarrollaron y las formas de proceder en las lecturas que llevásemos a cabo según los intereses y las competencias del alumnado. Al mismo tiempo se pretendía que el alumnado conociese cuáles eran sus limitaciones y cuáles sus posibilidades, siendo capaces de asimilar la complejidad de los procesos comunicativos y la importancia que tienen en el proceso de aprendizaje.

Al realizar la evaluación inicial esperábamos que la muestra, al encontrarse en el tercer ciclo de Educación Primaria, fuera capaz de participar activamente en interacciones espontáneas que surgiesen en el aula respetando el orden y turnos de palabra, haciéndolo con la entonación y la pronunciación adecuadas, capaces de comprender textos de la vida cotidiana y de los medios de comunicación o textos literarios adaptados a su edad, haciendo uso de técnicas de comprensión y utilizando, si fuera necesario, instrumentos como el diccionario para extraer el significado completo del texto en el caso de que no fuese posible

comprender el significado de la palabra según el contexto en el que se ubica. También esperábamos que pudiesen hacer un resumen seleccionando la información relevante y destacando la idea principal, así como llevar a cabo una escucha atenta que les permitiera identificar la información relevante.

Lo primero que comprobamos con las pruebas iniciales fue la relación y el vínculo que tanto el alumnado como sus familiares directos tenían y habían tenido hasta el momento con la lectura. El cuestionario utilizado, denominado “valoración de la lectura” se puede ver en el anexo cinco.

El siguiente cuestionario fue “comprensión auditiva”, anexo seis (cuestionario e imágenes del fragmento del vídeo). Esta prueba consistió en el visionado de un fragmento de la película *Los Teleñecos en La Isla del Tesoro*. Para el alumnado de quinto curso, además de ser una prueba de evaluación inicial, suponía la introducción a la lectura multimodal de la obra de Robert Louis Stevenson.

Para la evaluación de la comprensión lectora, realizamos un cuestionario sobre un capítulo, *El baúl del capitán* (anexo siete), del libro *La Isla del Tesoro* de Geronimo Stilton. El capítulo consta de significado completo, no es un único fragmento. Es un capítulo que invita a despertar el interés por lo que sucederá más adelante. Lógicamente, no se pretendía evaluar únicamente la capacidad del lector en la decodificación de letras, sino también su capacidad de síntesis y comprensión.

Para conocer cómo era la expresión escrita de cada uno de los miembros de la muestra en el momento inicial de la investigación, nos basamos en los ítems siguientes: el ítem dos del cuestionario “valoración de la lectura” (anexo cinco), cuyo análisis y evaluación se refleja en “ítem uno” de las tablas de evaluación inicial, apartado expresión escrita (ver epígrafe 7.- información pormenorizada); el ítem dos de expresión escrita, reflejado en dichas tablas, corresponde al ítem diez del cuestionario “comprensión auditiva” (anexo seis); el ítem tres y cuatro de valoración de expresión escrita, corresponden al ítem uno e ítem diez del cuestionario “comprensión lectora” (anexo siete). Se tuvo en cuenta la extensión del texto, la coherencia, la incorporación de elementos imaginativos, el número de faltas de ortografía (una, entre dos y tres, más de tres), el uso de las reglas de

acentuación y el cumplimiento de las normas de puntuación, el uso de un lenguaje adecuado para el receptor, si el texto cumplía su función, en este caso narrar una historia; así como la presentación.

La evaluación de la expresión oral, se llevó a cabo mediante dos pruebas. En las tablas (notas de campo) aparecen como, P.1 (prueba 1) y P.2 (prueba 2), dentro del apartado “expresión oral”. En la primera se evaluó cómo los niños y niñas se desenvolvían en una conversación entre dos o más personas y en la segunda, se valoró de forma individual la capacidad comunicativa de cada uno de los niños y niñas mediante la exposición de un tema. Pudimos apreciar si el tipo de lenguaje utilizado era el adecuado (usa un lenguaje coloquial o formal), la fluidez con la que usaba el lenguaje verbal hablado, la expresión y el lenguaje corporal, la capacidad que tenía para estructurar un tema y exponer las ideas básicas ante un grupo de personas. Con esta prueba se finalizaron las pruebas iniciales en sexto curso. En quinto curso se añadió otro cuestionario acerca del cómic (anexo ocho), queríamos conocer qué elementos visuales conocían y cuál era su relación y experiencia directa con este formato.

5.4.2. Actividades de desarrollo

Aunque las que se presentan a continuación son actividades de desarrollo propiamente dichas, y su objetivo primordial es la potenciación de habilidades carentes o poco desarrolladas en la personalidad del alumnado, también nos sirvieron como instrumento de medida de la evolución que se fue produciendo a lo largo de la propuesta en los niños y niñas, y para la detección de nuevas dificultades que podían presentarse, otorgándonos la oportunidad de mitigarlas durante el proceso. Por ello consideramos oportuno hacer una breve presentación de las mismas en este apartado, aunque se explicarán con mayor profundidad en el epígrafe dedicado al procedimiento. Dichas actividades se desarrollan, únicamente, con la parte de la muestra de quinto curso.

Una vez que todos finalizaron el cuestionario acerca del cómic, se mostró y se explicó el funcionamiento del blog literario (anexo nueve, URL para acceder al mismo: almirantebenbow.wordpress.com). Con el uso del blog valoramos la evolución de la habilidad lingüística referida a la escritura, también fomentamos

la lectura mediante las narraciones creadas por los compañeros. Les ofrecimos la oportunidad de recoger sus experiencias en un diario de bitácora (en el anexo once podemos ver la presentación de qué es un diario de bitácora), con él comprobamos la evolución del alumnado en cuanto a la capacidad de estructurar y organizar los textos así como la capacidad de redactar.

Propusimos una actividad de redacción en la que ofrecimos algunas pautas para estructurar los textos (anexo doce), además, comenzamos a leer las primeras producciones escritas de los niños y niñas en el blog para despertar el interés por la lectura. En la siguiente sesión presentamos la segunda entrada del blog, en la que se leyó un texto de manera conjunta y se propuso otra actividad de redacción.

Otro tipo de actividades que realizamos fueron las destinadas a la detección de carencias en las habilidades de comunicación oral, así como la potenciación de la escucha atenta. Para ello usamos técnicas de dramatización, así como el cómic y estrategias de pensamiento visual con las que el alumnado asimiló la importancia del lenguaje corporal y gestual en la comunicación.

5.4.3. Pruebas finales

Con el fin de comprobar de una manera cuantificable la posible mejora y, sobre todo, para poder comparar entre los dos grupos que constituyen la muestra (sexto y quinto curso), se introdujeron en las últimas sesiones unos cuestionarios para evaluar la comprensión lectora, expresión oral y comprensión auditiva.

Para cuantificar la mejora en comprensión lectora realizamos la lectura de un capítulo del cómic, (anexo diecisiete) y pasamos al alumnado el cuestionario del anexo treinta y dos, los resultados se recogen en las tablas de datos del apartado siete. La expresión oral se evaluó en quinto curso mediante el trabajo continuo realizado en clase, los juegos de dramatización, la participación en la obra de teatro o la representación de la escena gráfica, con los de sexto curso se volvieron a realizar exposiciones orales, los resultados de las mismas se recogen en las tablas del alumnado de sexto curso en el apartado 7.2. En comprensión auditiva vimos un fragmento de la película *El Planeta del Tesoro* y realizamos el correspondiente cuestionario (anexo treinta y cuatro), los resultados se recogen

tanto en las tablas de quinto curso como en las de sexto curso en el apartado de evaluación final del punto 7.- Información pormenorizada.

5.5. Temporalización

Las sesiones se llevaron a cabo con cada curso en su horario habitual. A partir de la sesión cuatro el trabajo se llevó a cabo solamente con el alumnado de quinto curso, mientras los de sexto curso continuaban trabajando al ritmo diario con su libro de texto.

2º trimestre	Sesiones		
	1ª sesión: 5º y 6º curso Prueba inicial: anexo 5 y 6.	2ª sesión: 5º y 6º curso Prueba inicial: anexo 7.	3ª sesión: 5º y 6º curso Prueba inicial: prueba 1 expresión oral. (P1 en las tablas del alumnado).
	4ª sesión: 5º y 6º curso Prueba inicial: prueba 2 expresión oral. (P2. En las tablas del alumnado).	5ª sesión: 5º curso Prueba inicial: Anexo 8. Vemos el blog (anexo 9 y 10). Cuaderno de bitácora (anexo 11).	6ª sesión: 5º curso Presentación Capitán Flint y partes de una redacción, anexo 12 y 13.
	7ª sesión: 5º curso Lectura 1ª entrada, anexo 15. Segunda entrada del blog, anexo 16 y 17.		
3º trimestre	Sesiones		
	8ª sesión: 5º curso Lectura entrada 2, anexo 18. Adaptación obra de teatro, anexos 19 y 20.	9ª sesión: 5º curso Estrategias de pensamiento visual con imágenes de cómic, anexo 21.	10ª sesión: 5º curso Representación historia gráfica, anexo 22.
	11ª sesión: 5º curso Entrada 3 blog, anexo 23.	12ª sesión: 5º curso Lectura entrada 3, anexo 24. Presentación entrada 4, anexo 25.	13ª sesión: 5º curso Ensayo y preparación de la obra de teatro.
	14ª sesión: 5º curso Obra de teatro, anexo 26	15ª sesión: 5º curso Videojuego, anexo 27. Entrada 5 blog, anexo 28.	16ª sesión: 5º curso Lectura entrada 4, anexo 29 y entrada 5, anexo 30.
	17ª sesión: 5º y 6º curso Prueba final: anexo 32 y anexos 33 y 34.	18ª sesión: 6º curso Prueba final: Exposiciones orales.	

5.6. Procedimiento

Nuestra investigación se fundamenta en la inducción, partimos de conjeturas en un contexto concreto con la intención de concebir teorías

generalizadas mediante las conclusiones que obtengamos. No hemos utilizado instrumentos estandarizados, sino que, como indican Rossman y Rallis (citados en Tójar 2006, p.159), hemos empleado estrategias humanísticas e interpretativas, principalmente diarios, técnicas participativas, la observación y cuestionarios abiertos y cerrados. Para ello se empleó una metodología activa y participativa, donde el alumnado fue protagonista. Se tuvo en cuenta las características y los ritmos de aprendizaje de cada uno, partiendo de las bases del aprendizaje significativo, la actividad lúdica y la educación en valores entre otros.

Como en toda investigación de carácter cualitativo, distinguimos dos grandes fases, en primer lugar poner en funcionamiento las técnicas de obtención de información y, tras la recopilación, el proceso de análisis e interpretación. Consideramos que no existe un modelo único para desarrollar una investigación de estas características, por ello exponemos a continuación cómo se desarrolla nuestra propuesta en su primera fase, dividiéndola en pruebas iniciales, actividades de desarrollo y actividades finales.

Pruebas iniciales:

El primer cuestionario de recogida de información, “valoración de la lectura” (anexo cinco), se diseña para ser contestado de forma individual por todos los miembros de la muestra. Las preguntas son en su mayoría de carácter cerrado y durante la investigación se leyeron en gran grupo. La información obtenida se recoge en las tablas del apartado “7.- Información pormenorizada”. Dentro del mismo cuestionario aparecen algunas preguntas para conocer cuál es la relación y disposición del alumnado con las tecnologías de la información y la comunicación o qué tipos de videojuegos usan y con qué frecuencia lo hacen.

El ítem dos de dicho cuestionario lo utilizamos para valorar la expresión escrita, por ello aparece como el ítem uno de “expresión escrita” en las tablas del apartado “7.- Información pormenorizada”.

La segunda prueba inicial de recogida de información es la correspondiente a la comprensión auditiva (anexo seis). Es una serie de preguntas cerradas acerca de un fragmento de la película *Los Teleñecos en La Isla del*

Tesoro. Antes de ver la película se leyeron las preguntas en gran grupo. Para sexto curso se trataba de una prueba de comprensión auditiva, pero para los de quinto curso suponía la introducción a la novela de Robert Louis Stevenson, fue el inicio de una lectura multimodal de la obra, el primer contacto que tendrían con los diferentes formatos que de ella existen.

En el fragmento de *Los Teleñecos en La Isla del Tesoro* conocemos al Capitán Flint, quien entierra el tesoro en una isla del Caribe y de alguna forma origina toda la aventura. El libro no empieza así, pero podemos escuchar la famosa y mítica canción que Stevenson pone en boca de Billy Bones y con la que acostumbra a ambientar el viejo salón del Almirante Benbow. En las siguientes escenas se presenta a Jim, el joven que se convierte en hombre tras el viaje. A diferencia de la novela original, nos encontramos con un Jim que es huérfano de padre y madre y que sufre la explotación de la señora que lo acoge. Conocemos también a Billy Bones, quien hace llegar el viejo mapa del tesoro a las manos de Jim y le advertirá sobre el pirata de la pata de palo. Y por supuesto se representa la escena de la visita de Perro Negro y el viejo Pew, quienes entregan a Bones la marca negra como símbolo de venganza.

El tercer cuestionario de recogida de información perteneciente a las pruebas iniciales es sobre la lectura de un capítulo de la adaptación de Geronimo Stilton, *El Baúl del Capitán* (Anexo siete). El cuestionario es de comprensión lectora, pero en él también encontramos dos ítems que utilizamos para la evaluación inicial de la habilidad de expresión escrita del alumnado, se trata de la segunda parte del ítem uno y el ítem diez, que se corresponden, con el ítem tres y cuatro del apartado “expresión escrita” de la evaluación inicial de las tablas del apartado 7.- Información pormenorizada.

La primera lectura del capítulo se realizó de manera conjunta en la pizarra digital, posteriormente el alumnado hizo una segunda lectura de forma individual. Con el cuestionario valoramos la comprensión lectora en el momento de iniciar la investigación, también lo usamos para conocer si era capaz de seguir el orden de los acontecimientos que se sucedían en la narración, se comprobó su vocabulario o la capacidad que tenía para extraer el significado de palabras o expresiones

según el contexto, o si era capaz de identificar el valor de un objeto o cosa según la intensificación del adjetivo que le acompañaba.

Para el alumnado de sexto curso era una prueba de comprensión más, para los de quinto curso suponía la continuación de la historia, pero ahora cambiábamos de formato, pasábamos del cine al libro, además también cambiaba el tipo de personajes, que pasaban a ser representados por ratones y la historia se ajustaba mucho más a lo que relató Stevenson: Jim, huérfano de padre, trabaja en la posada familiar y vive con su madre, la Señora Hawkins, quien se desvive por cuidar y buscar lo mejor para su hijo. La historia continúa inmediatamente después de la visita que acaba de recibir Billy Bones y que habíamos visto en el fragmento de la película. El viejo capitán Bones ha muerto y Jim y su madre deciden huir y pedir ayuda a la gente del pueblo. Al no recibir el apoyo de nadie, vuelven a la posada para recuperar el dinero que su inquilino les debía. Se describe la escena en la que Jim busca la llave del baúl, encontrándola finalmente en una cadena que Billy lleva colgada al cuello. Finalmente consiguen abrir el cofre, donde en principio solo hay objetos de poco valor, aún no nos dicen que Jim encuentra el mapa del tesoro. Decidimos cortar ahí la historia para poder hacer conjeturas con el alumnado sobre lo que podía pasar posteriormente. Una vez que todos habían respondido su cuestionario, discutimos en gran grupo lo que podría pasar a continuación, llegamos a la conclusión de que seguramente sería un mapa, se generó así la necesidad entre los niños y niñas de querer seguir conociendo lo que sucedería a continuación.

Las siguientes pruebas iniciales de recogida de información se centraron en la expresión oral, por lo que se cortó con la continuación del argumento de la historia. Se llevaron a cabo dos pruebas. En la prueba uno de expresión oral (P.1. en las tablas de información pormenorizada) se formaron, en quinto curso, siete grupos de tres niños y uno de cuatro; en sexto curso ocho grupos de tres. A cada grupo se le entregó una tarjeta con una situación de comunicación cotidiana con posibles diálogos que ellos podían modificar. Las situaciones propuestas fueron: una pareja que va a la tienda del barrio a comprar; una madre que va al médico con su hija; una agente de policía que toma declaración a dos testigos que han

presenciado un accidente; una reunión de padres en el colegio; tres vecinos que se encuentran al salir del cine; una cena en un restaurante; una recepción en un hotel; tres amigos que debaten si ir a la playa o al campo. A todos los grupos se les facilitó un esquema con posibles preguntas y respuestas, todos se involucraron e hicieron adaptaciones, personalizando así sus conversaciones. En sexto curso, el grupo que tenía que representar la visita al médico lo cambió por una discusión entre amigos sobre cuál sería el mejor fichaje para su equipo de fútbol. En las tablas de cada uno de los niños y niñas, apartado siete, se encuentra recogida la información de cómo fue su participación en esta actividad.

Para la prueba dos de expresión oral (P.2. en las tablas de información pormenorizada) se pidió al alumnado que pensasen previamente en un tema que les gustase y preparasen una exposición para presentarla de forma individual en el aula, cada alumno contó con cinco minutos para hablar brevemente sobre el tema que había seleccionado. Algunos tardaron más de la cuenta y a otros les sobró tiempo. Los datos referentes a la evaluación de esta prueba se recogen en la tabla personalizada del alumnado en el epígrafe 7.- Información pormenorizada.

Dentro de este tipo de pruebas iniciales se incluyó otro cuestionario (anexo ocho) acerca de los conocimientos del cómic y que se llevó a cabo solamente con el alumnado de quinto curso ya que era otro de los formatos a partir del cual conocerían la historia de *La Isla del Tesoro* y con el que trabajarían el lenguaje gestual y corporal. Las respuestas de cada alumno podemos verlas en el apartado 7.- Información pormenorizada, en las tablas del alumnado de quinto curso.

Actividades de desarrollo:

Tras realizar las pruebas anteriores, que nos sirvieron para recoger información de la muestra al inicio de la investigación, pusimos en marcha una serie de actividades que se desarrollaron únicamente con el alumnado de quinto curso. Se trataba de pruebas que nos permitían seguir recogiendo información y que al finalizar el estudio nos servirían para comprobar si se había producido

algún tipo de variación entre la parte de la muestra a la que se aplicaron las actividades de desarrollo y la que siguió trabajando de la manera habitual.

Aprovechando que los niños y niñas de quinto curso ya se sentían algo atraídos y motivados por el hilo de *La Isla del Tesoro*, intentamos involucrarlos aún más con el fin de que se sumergieran por completo en la aventura. Les ofrecimos la oportunidad de convertirse en piratas por un tiempo. A cada alumno se le dio una tarjeta (anexo diez) con un nombre pirata y unas líneas en las que se explicaba quién era su personaje, se les comentó que ese pseudónimo se utilizaría para escribir en un blog, por lo que podían mantener el anonimato y no desvelar a sus compañeros su identidad. En ese momento se presentó el blog (anexo nueve), resaltando la dirección, *almirantebenbow.wordpress.com*. Se explicó a continuación que en la entrada uno tenían que escribir un comentario en el que apareciese su pseudónimo y copiar el texto que había en su tarjeta, con el fin de hacerse con el funcionamiento del blog.

A continuación se expuso en gran grupo y en la pizarra digital una presentación de Power Point acerca de lo que es un diario de bitácora (anexo once), a cada alumno se le dio una libreta, tamaño cuartilla para personalizarla y en la que podía ir describiendo lo que se hacía en cada una de las sesiones, contar sus experiencias y dar su opinión. Se propuso pegar en la primera página del diario la ficha del personaje que se le había asignado.

Con el fin de trabajar la estructura básica que debe seguirse al elaborar una redacción (introducción, desarrollo y conclusión), se les planteó una serie de cuestiones que debían contestar según la parte de la redacción que estuviesen escribiendo. En la pizarra digital se puso una presentación de Power Point (anexo doce) y se analizaron las cuestiones que se planteaban en cada apartado de la redacción. A continuación se dividió la clase en once parejas y un trío, a cada grupo se le facilitó un documento en Pdf (anexo trece) del que debían extraer la información necesaria que les permitiese realizar su redacción en un documento Word. Las producciones de los niños y niñas podemos verlas en el anexo catorce. El análisis de las mismas se recoge en las tablas de quinto curso del apartado 7.- Información pormenorizada, en el lado de “evaluación del proceso”, “expresión

escrita”. Con esta actividad comenzamos a valorar el posible progreso que podían mostrar en sus habilidades de expresión escrita.

También se leyeron los comentarios que los alumnos y alumnas habían hecho sobre la primera entrada del blog. Recordemos que simplemente era copiar un texto con la finalidad de comprender el manejo del sistema, pero nuestra intención iba más allá, con estas primeras producciones del alumnado intentamos incentivar el hábito lector, despertar el interés por la lectura a través de textos que han creado ellos mismos, por ello repetimos este proceso con cada una de las entradas del blog. En esta ocasión se fueron poniendo los comentarios en la pizarra digital y se les ofreció la oportunidad de revelar su identidad y leer su texto. Finalmente todos quisieron leer el suyo y darse a conocer. Podemos ver los comentarios de la primera entrada en el anexo quince.

En las siguientes sesiones retomamos el hilo de la novela, esta vez lo hicimos con el formato cómic. Existen varias adaptaciones de *La Isla del Tesoro* en formato cómic. La que más se ajusta a la novela es la versión de Roy Tomas y Mario Gully. El primero de los autores mencionados es un guionista de cómics que ha trabajado en títulos como *X-Men*, *Los Vengadores* o en las historietas de *Conan el bárbaro*, en esta adaptación realiza un meticuloso trabajo adaptando perfectamente el texto de la novela de Robert Louis Stevenson a los bocadillos de las viñetas. Por otro lado, esta versión cuenta con el trabajo de Mario Gully y Pat Davison como ilustradores. Ambos han sabido plasmar con gran maestría las descripciones de Stevenson, dotándolas de su toque personal por encargo de Marvel Cómic, ese toque que tanto atrae a los más jóvenes hacia las novelas gráficas.

Presentamos la entrada dos (ver anexo dieciséis) cuyo título es “completamos la historia”. En esta ocasión pedíamos, que tras leer las viñetas, completasen la historia rellenando los bocadillos que estaban en blanco. Para ello asignamos un número a cada bocadillo vacío que tenían que rellenar. En su comentario tenían que enumerar cada frase que escribían con el número de bocadillo al que correspondiese. En primer lugar hicimos una lectura conjunta del cómic, podemos ver el texto completo en el anexo diecisiete. Como vemos, la historia continúa por donde nos quedamos cuando leímos *La Isla del Tesoro* de

Geronimo Stilton. Pew y sus secuaces han ido a la posada buscando a Jim y a su madre, pero madre e hijo han salido en busca de ayuda y ya no se encuentran allí. Permanecen agazapados bajo un puente mientras los piratas se impacientan por no encontrarlos. Unas viñetas más adelante, Mario y Pat ilustran las palabras con las que Stevenson narra la muerte del viejo Pew, tras la llegada de unos jinetes alentados por la llamada de un niño que avisa del avistamiento de bucaneros en los alrededores de la aldea. Jim entrega al Dr. Livesey lo que ha encontrado en el baúl de Bones. En este momento comprobaron si las inferencias que habían realizado acerca de lo que Jim había encontrado eran ciertas o no. A continuación, en el fragmento, se planea iniciar una expedición en busca del tesoro, mientras se realizan todos los preparativos Jim, que viajará como grumete, se queda a cargo del guardabosque del caballero Trelawnwy. Finalmente recibe una carta del caballero dirigida al Dr. Livesey, pero es Jim quien la abre, el contenido del mensaje es la primera parte del texto que debían imaginar los alumnos y publicarlo en el blog. Más adelante, Jim llega a Bristol y es recibido por el caballero Trelawnwy, quien le encomienda una pequeña misión, la corta conversación que mantienen es la segunda parte del texto que tenían que inventar los niños.

En las siguientes sesiones procedimos a la lectura de los comentarios que el alumnado hizo sobre la entrada dos, generando así nuevas situaciones de lectura y comunicación entre los niños y niñas, podemos ver los comentarios originales en el anexo dieciocho y los publicados en el blog en <http://almirantebenbow.wordpress.com/>.

Aprovechando que ya habíamos iniciado el trabajo con el cómic, que iba a ser la base para observar y ejercitar el lenguaje corporal y gestual, esencial para la dramatización y la comunicación oral, introducimos el teatro como un nuevo formato textual y comunicativo. Para ello volvimos a *La Isla del Tesoro* de Geronimo Stilton. Nos situamos en el mismo punto de la historia que habíamos leído en el cómic, cuando Jim entrega la información hallada al Dr. Livesey y al caballero. Partiendo de ahí, seleccionamos una serie de capítulos sucesivos en dicho libro y dividimos la clase en cinco grupos: “¡El Mapa del Tesoro!” (grupo uno), “John Silver el Largo” (grupo dos), “Un encuentro difícil” (grupo tres), “Por fin zarpamos” y “Patatas, patatas y más patatas” (grupo cuatro), “Amotinamiento”

(grupo cinco), podemos verlos en el anexo diecinueve. Cada grupo tenía que adaptar su capítulo a una pequeña representación que siguiese el hilo de la adaptación de los otros grupos. Contaron con libertad para modificar diálogos, personajes y escenas, entre otros aspectos. A continuación, cada grupo representó ante el resto de compañeros la adaptación que había realizado.

Una vez que todos habían representado su capítulo, se propuso juntar todas las partes y realizar una obra para el resto del alumnado del colegio, el resultado de la adaptación global podemos verla en el anexo veinte. Cabe destacar la pequeña introducción que realizaron para situar en el contexto a los espectadores, también podemos observar que modificaron el género de alguno de los personajes, el Doctor Livesey se transforma en doctora, el caballero Trelawney pasa a ser la condesa y se añaden nuevos personajes. Inventan un nuevo final para que el relato que van a representar se quede cerrado y los espectadores contemplen una historia con principio y desenlace.

En las siguientes sesiones se mostraron varias viñetas de *La Isla del Tesoro* en la pizarra digital. Se plantearon una serie de preguntas para describir en gran grupo las ilustraciones. La estrategia a seguir será la planteada por la psicóloga Abigail Housen (1970) con el fin de mejorar el pensamiento estético y la capacidad de comprensión visual del alumnado. El profesor lanzará preguntas abiertas y dejará al alumnado que observe las ilustraciones dejando fluir su conciencia y hablando de lo que ve al contemplarla.

Housen (1970) define cinco niveles de pensamiento sobre el arte. En ellos se va desde las observaciones concretas y el gusto personal por la obra, que sería el nivel uno, hasta el nivel cinco en el que los observadores se recrean en la obra de arte e incluso sienten un vínculo especial con ella, siendo capaces de interpretarla teniendo en cuenta la época, su historia o sus claves entre otros aspectos. Para alcanzar el máximo nivel de desarrollo estético es necesario entrenar a las personas en la observación, que sean capaces de analizar todos los detalles de las ilustraciones, y una forma de empezar a hacerlo es mediante las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS). También se ha demostrado que esta técnica favorece la capacidad para crear sus propias obras de arte.

Las VTS consisten principalmente en mantener la atención en la obra. Para ello se recomienda hacer siempre preguntas abiertas acerca de varias obras que se irán presentando de una en una, generando el debate entre los participantes. El profesor ocupa el lugar de moderador, sin realizar aportaciones personales y procurando que todos participen y sean conscientes de que sus ideas se escuchan, se comprenden y son tenidas en cuenta. El alumnado argumentará sus interpretaciones, de esta forma se estará favoreciendo la mejora de las habilidades lingüísticas.

Deberemos llevar cuidado al plantear las preguntas, ya que, dependiendo de la forma en la que lo hagamos, el alumnado se verá motivado, o no, para participar. Si lanzamos la pregunta ¿qué está pasando aquí?, se da a entender que en el dibujo está pasando algo que se puede descubrir, por lo que se estará contribuyendo a que los niños inicien un proceso de descubrimiento e indagación. Se podrá comentar el color, lo que ellos sienten al verlo o sus experiencias personales con esas sensaciones. Otra pregunta que se hará con intención de mantener la atención sobre la imagen es ¿qué ves para pensar o decir eso?, obligándolos a seguir argumentando basándose en aspectos visuales de las imágenes. Para demostrar que se valoran y se tienen en cuenta todas las opiniones el profesor parafraseará lo dicho por cada uno de ellos, señalando los aspectos visuales que estos destacan en la imagen. Al recibir una amplia variedad de argumentos, contribuimos al desarrollo del pensamiento crítico.

Las dos primeras viñetas (ver imagen uno y dos del anexo veintiuno) que se presentaron representan dos tipos de paisajes en las que aparecen diferentes personajes de *La Isla del Tesoro*. La finalidad era descubrir la variedad de colores que el autor utiliza para representar diferentes momentos del día y diferentes lugares. También se pretendía ver la situación de los personajes según el plano que ocupan. Trabajar con los planos nos sirvió para saber cuál era la mejor posición que hemos de ocupar a la hora de representar la obra de teatro

En las siguientes imágenes (anexo veintiuno) se trabajó la expresión gestual. Observamos las diferentes expresiones faciales según las situaciones vividas por los personajes del cómic. Expresiones como miedo (imagen 3), enfado

(imagen 4), dolor (imagen 5), simpleza (imagen 6), agonía (imagen 7) o rabia (imagen 8).

Cuando se lanzó la pregunta ¿qué está pasando ahí?, sobre la imagen número uno (anexo veintiuno), los niños y niñas comenzaron a participar tímidamente, pero, conforme el profesor iba parafraseando lo que ellos decían e indicando en la imagen lo que ellos iban afirmando, la participación comenzó a ser muy activa. Se llegó incluso a crear una historia alejada de lo que realmente pasa en las escenas anteriores, aunque con mucho sentido. Llegaron a la conclusión de que el niño había robado algún objeto perteneciente a un monstruo y por ello ahora es perseguido por la selva; finalmente se encuentra con un hombre al que le pide ayuda. Otros debatieron y pensaron que era al contrario, que es el hombre el que necesita ayuda. La siguiente pregunta que se planteó fue ¿qué es lo que te hace pensar que está pasando eso? Así volvieron a centrar la atención en la imagen y comenzaron a centrarse en los verdaderos aspectos visuales. Se fijaron en las expresiones y afirmaron que lo sabían porque el hombre se acerca con una cara de alerta, otros dijeron que los dos personajes están asustados porque se agarran con mucha fuerza al árbol para protegerse de algo. Comienzan a describir el ambiente, todos coinciden en que se trata de una selva y que es de día, por eso hay colores vivos como el azul y el verde.

Con la imagen número dos (anexo veintiuno), se repite el mismo proceso. Comenzaron a describir la imagen diciendo que unos piratas persiguen a Jim y a su madre, que eso se sabe porque el grupo de hombres está más alejado y la mujer y el niño en un plano más cercano. Saben que es de noche, no solo porque se vea la luna y las antorchas de los piratas, sino por las tonalidades oscuras y las sombras de las personas. Hacen referencia a la protección del niño sobre la madre. Sabían, por los rostros, que la madre está desmayada y el niño preocupado y asustado. También hicieron referencia a las expresiones de enfado de los piratas. Les llamó mucho la atención el reflejo de la luna en el río.

Con las siguientes imágenes se incidió mucho más en la expresión gestual de los personajes. Se presentaron seis nuevas ilustraciones. En la imagen número tres, el protagonista está asustado. El alumnado escribió lo que estaba pasando, pensaban que el niño se ha metido en un barril de manzanas asustado por algo y

que al ver el cuchillo se asustó aún más; sabían que esto era así por los ojos tan abiertos, la boca apretada y las cejas elevadas. En la imagen número cuatro, el niño muestra una mueca de rabia, los niños decían que quería venganza o atacar a los piratas que le habían hecho daño a su madre. Analizaron la mirada, diciendo que tanto los ojos como la nariz y las cejas están arrugados e inclinados hacia adentro. La siguiente ilustración, imagen número cinco, es una expresión de dolor. Esta es una de las que más les gustó. Les llamó mucho la atención los ojos del niño. Tras describir lo que creían que había pasado, reflexionaron sobre la cara de sufrimiento y dolor, sabían que estaba llorando y que soportaba el dolor como podía, apretando los dientes. La imagen número seis del anexo dos, la asociaron con la imagen anterior. Pensaban que el personaje que aparece está feliz porque le han hecho daño al niño. No terminaron de definir la expresión que se presenta, algunos lo describían como atontado, otros como un loco y sobre todo les llama la atención la boca y los ojos. La imagen número siete muestra una expresión de agonía. Comentaron que se estaba ahogando, otros que se estaba atragantando y otros que le había dado un ataque. Lo sabían porque su expresión muestra que está paralizado y en cierto modo sus ojos reflejan sorpresa. Además, la mano en la garganta indica que tiene algo que lo está asfixiando. La última imagen, imagen número ocho, muestra rabia. Comentaron que es una escena en la que se está produciendo una batalla, que hay gritos y que van a atacar al niño. Describieron la cara de furia del personaje que aparece en primer plano y la identificaron por la tensión de los músculos faciales, el ceño, la boca abierta, la tensión en el resto del cuerpo.

Tras el análisis de las imágenes realizamos algunos juegos de dramatización. Para ello nos desplazamos al aula de talleres, donde podíamos disponer con facilidad de un amplio espacio sin obstáculos. En primer, lugar el alumnado caminó por el aula, sin poder hablar, ocupando el espacio que quisiesen y moviéndose muy despacio, sin mirarse a la cara. Repetimos este ejercicio introduciendo variantes y sin prolongar demasiado los intervalos de tiempo entre serie y serie. Se les pedía que siguiesen caminando por el aula, pero ahora tenían que intercambiar una mirada con la persona que se cruzasen en su camino y prolongarla hasta que les fuese posible, también caminaron con rapidez y simplemente intercambiaban un fugaz saludo con la cabeza con aquellos que se

cruzaban, volvían a andar despacio y dedicaban una sonrisa a aquellos que veían, una mirada triste y por último una cara de enfado. A continuación introdujimos la voz en el juego, los alumnos y las alumnas seguían caminando libremente hasta que el profesor decía “pies quietos”, entonces todos se paraban y se les entregaba el diálogo que mantienen Caperucita Roja y el lobo en el bosque, tenían que mantener la conversación adoptando la actitud que el profesor les proponía, en cada ocasión el lobo y caperucita alternaban entre ser tímidos, introvertidos, muy eufóricos, alegres, tristes, enfadados, estar adormecidos, pasando frío, teniendo mucho calor, asustados, actitud de pasotismo, chulería, hablando muy bajo o muy fuerte, pero siempre, fuese cual fuese, debían de exagerarlo mucho. Con estas actividades conseguimos que comenzasen a desinhibirse y a crear lazos de confianza y seguridad entre ellos. Muchos de los niños y niñas empezaron a cambiar su actitud a la hora de hablar ante sus compañeros y con el profesorado.

A raíz de estos juegos y debido al interés que había despertado el cómic entre el alumnado, se propuso crear una pequeña narración gráfica. En primer lugar, en gran grupo, se hizo una lluvia de ideas para elegir la historia. Se seleccionaron cinco escenas a representar y a cada grupo se le asignó una. Tendrían que situarse y hacer una foto con la aplicación fotográfica “Paper Camera”, dándole a la imagen un efecto de cómic. Con Photoshop se añadieron bocadillos a las imágenes. La idea era destacar en cada viñeta lo que se quiere transmitir usando el lenguaje corporal. El trabajo desempeñado por cada pequeño grupo da lugar a un producto final desarrollado por todo el grupo. La involucración fue absoluta, todos los niños querían aportar su opinión en la lluvia de ideas inicial de gran grupo. Cuando se seleccionó el hilo principal de la secuencia, cada grupo preparó su escena para tomar la fotografía. La historia final no es, quizás, muy rica en contenido pero todos querían añadir diálogos y aportar ideas para gestionar la posición corporal que diese a entender lo que se quería transmitir con la imagen. El aspecto final podemos verlo en el anexo veintidós.

La entrada tres del blog (anexo veintitrés o en <http://almirantebenbow.wordpress.com/>) se titula palabras antónimas, en ella se presenta un pequeño texto del libro original de Steveson. Lo último que han conocido de la novela es cómo se inicia el viaje, algunos de los acontecimientos sufridos a bordo de la Hispaniola y que entre la tripulación se ocultan algunos piratas desleales al capitán de la

embarcación, cuyo líder parece ser el temido pirata de la pata de palo Jonh Silver. En este texto se describe minuciosamente el aspecto de la isla donde se halla el ansiado tesoro, se nos presenta como un lugar extraño, lleno de misterios y sorpresas. En el texto se han destacado seis palabras en color rojo, mañana, mucho, bosques, alto, triste y vertical con la intención de que encuentren palabras antónimas y a partir de ellas inventen una nueva historia en la que ellos sean los protagonistas. Generamos así una nueva situación de creación literaria, además se pretende que mejoren su vocabulario y aprendan a usar nuevas herramientas a través de la búsqueda de palabras antónimas. Antes de leer el fragmento comentamos en gran grupo las fotografías que acompañan al texto, se hicieron inferencias, hablamos del avistamiento de tierra, del aspecto de la isla y de los secretos que pueden esconderse allí, se aclaró el significado de palabras desconocidas y procedimos a una lectura conjunta. Posteriormente se explicó lo que eran palabras antónimas y los niños expusieron ejemplos. Por parejas, se les facilitó un diccionario de sinónimos y antónimos y en el ordenador se les propuso la utilización de www.wordreference.com/sinonimos/. Tuvieron que buscar antónimos tanto en el diccionario como en la web y señalar dónde aparecían más o menos palabras antónimas y dónde se explicaba mejor su significado. Cuando tenían los seis antónimos podía comenzar a trabajar de forma individual en la creación de su historia.

En las sesiones siguientes procedimos a la lectura de los comentarios de la entrada tres del blog, podemos ver las producciones originales en el anexo veinticuatro y las que se publicaron en el blog en la dirección www.almirantebenbow.wordpress.com. Seguidamente presentamos la entrada cuatro “El encuentro de Jim” (anexo veinticinco), en ella se repite el proceso de la entrada tres pero ahora lo hacemos con palabras sinónimas. Se ha seleccionado un fragmento de la obra original en el que Jim ya ha desembarcado y se encuentra en la isla. El texto va acompañado de imágenes del cómic. Se describe el inesperado encuentro que Jim tiene con la criatura que custodia la isla, descubrimos que algo ha ocurrido anteriormente, pues el protagonista nos cuenta que está huyendo de los piratas que tratan de capturarlo. Hicimos una primera lectura grupal del texto, aprovechando para observar cómo los ilustradores del cómic se ajustan a las descripciones de Stevenson para transmitir la sensación de pánico a través de sus

dibujos. Tras la lectura se explicó lo que son palabras sinónimas e hicieron una ronda de ejemplos. Los niños tuvieron que buscar sinónimos de las palabras destacadas en rojo: gravilla, terror, aparición, avizor y acosarme, a partir de ellas tuvieron que crear una nueva historia en la que imaginaran cómo era la criatura a la que se enfrentaba Jim.

Cabe destacar aquí que a pesar de haber trabajado con diferentes fragmentos de la obra y con diferentes formatos, y de haber seguido de alguna forma la trama de la historia, no se facilitó toda la información de la novela, ya que la intención era despertar el interés de los alumnos y alumnas y que fueran ellos mismos los que en un determinado momento de su vida decidan acceder a cualquiera de las versiones disponibles de *La Isla del Tesoro* y descubrir al completo lo que en ella sucede, de esta manera se establecerán conexiones entre sus experiencias previas, vividas a lo largo de esta propuesta y el nuevo texto al que se enfrenten, generado así una amplia sensación de disfrute y enriquecimiento personal.

En los días siguientes decidimos comenzar a preparar y ensayar la representación de la obra de teatro. Puesto que muchos no se atrevían a participar en la puesta en escena ante otros escolares, se dedicaron a preparar el vestuario y la decoración del escenario junto con uno de los especialistas de Educación Física y la tutora de quinto curso. El ensayo fue fácil de llevar a cabo, los que se ofrecieron voluntarios parecían estar muy dispuestos y poco cohibidos a la hora de meterse en su papel, parece que los juegos de dramatización ayudaron. El texto utilizado fue la adaptación que se hizo entre todos y que encontramos en el anexo veinte.

La obra se representó en el salón de actos, los niños que no participaron en la representación se encargaron de distribuir al público por la sala, ayudaban a los compañeros a subir y bajar del escenario, a vestirse y estaban pendientes de que se cumpliesen las normas de comportamiento del salón de actos. La obra se repitió varias veces para diferentes cursos del centro, podemos ver imágenes de una de las representaciones en el anexo veintiséis.

En las sesiones siguientes jugamos a la aventura gráfica *Treasure Island*. Para ello dividimos la clase en dos grupos y desarrollamos la actividad en dos

turnos, así cada niño pudo usar un ordenador en el aula PLUMIER. En esta ocasión no avanzamos en la trama de la novela, lo que hicimos fue retroceder para situarnos en acontecimientos que ya habíamos visto con otros formatos, la idea es comprobar cómo se sienten o reaccionan al reconocer hechos a los que han tenido acceso mediante la lectura y que ahora se presentan en uno de los formatos que más motivan y atraen el interés de los jóvenes, el videojuego o aventura gráfica, que permite interactuar con los escenarios de *La Isla del Tesoro* en tercera persona, convirtiéndose en el mismísimo Jim Hawkins. Cuando ejecutamos el juego aparece un sencillo menú (ver imagen uno del anexo veintisiete), al darle a comenzar nos recibe un viejo bucanero que nos introduce en el juego y nos pregunta si deseamos jugar con pistas o sin ayuda, seleccionamos jugar sin ayuda.

Las voces de los personajes de la aventura gráfica son en inglés, los subtítulos en español, de esta manera el alumnado se enfrenta directamente a un texto escrito a pesar de estar ante un videojuego, al mismo tiempo se facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas en otro idioma. Comienza así el capítulo primero (imagen dos del anexo veintisiete “El secreto del viejo bucanero”), en la imagen podemos ver la posada Almirante Benbow. Al principio de la aventura gráfica Jim se encuentra junto a la tumba de sus padres, su madre ha fallecido hace poco, es la primera diferencia que encontramos con respecto a los otros formatos. En la imagen tres y cuatro del anexo veintisiete vemos a Jim en el cementerio, en esta última, en la parte inferior, observamos el inventario de Jim, este es el menú con el que deben familiarizarse para manejar, combinar u observar objetos, aparecen dos flechas, derecha e izquierda, para desplazarnos por el menú. Cuando pasamos el puntero del ratón por algo que puede usarse o cogerse aparece una mano, si simplemente se puede observar, aparecerá un ojo, si hay que hablar con un personaje, aparece un bocadillo al pasar el puntero sobre el personaje, para acceder a habitaciones u otros escenarios el puntero se convertirá en una puerta.

Tras la muerte de los progenitores el doctor Livesey se ha convertido en el mentor de Jim, es el primer personaje con el que nos encontramos y mantenemos una conversación. Comprobamos lo preocupado que el doctor está por el joven, tras hablar con él nos entrega un amuleto que pertenecía a la señora Hawkins, es entonces cuando descubrimos un diario en el que se van describiendo descubrimientos, pensamientos y sentimientos de Jim, podemos verlo en la

imagen cinco del anexo veintisiete. Como vemos, es un libro dentro de un juego, se vuelven a enfrentar a un texto escrito y en él descubren los pensamientos de Jim hacia el doctor Livesey. Antes de abandonar el cementerio visitamos la estatua del Almirante Benbow, del que descubrimos, según el juego, que murió en una batalla en Gibraltar en 1696 luchando contra corsarios. De la estatua cogemos una espada que necesitaremos más adelante.

El siguiente paso que damos es ir a la posada a atender a nuestros clientes, o a nuestro cliente, ya que desde hace unos días el único que se aloja en el Almirante es Bill Bones, el viejo pirata no quiere hablar con nosotros al no ser que le llenemos la jarra, así que la cogemos y nos dirigimos a los barriles de ron de la cocina. Una vez que se la entregamos, mientras se bebe su contenido, ver imagen seis del anexo veintisiete, decide desvelarnos alguna información, pero este flujo de palabras se acaba a la vez que no queda líquido en el recipiente. Al acudir de nuevo a los barriles de ron para hacer que Bones continúe hablando, descubrimos que las existencias de ron se han agotado. Es entonces cuando se nos ocurrió darle agua, ya que con semejante borrachera el protagonista piensa que no la distinguirá. Vamos al pozo que hay a la entrada de la posada, pero no hay manivela para subir el cubo, debatiendo, pensaron que la espada podía sustituir a dicho instrumento, efectivamente es así (imagen siete anexo veintisiete). Al entregarle la jarra llena de agua, nuestro huésped escupe nada más mojarse los labios y nos exige que traigamos el aguardiente que escondemos en la bodega.

Una vez que estamos en la bodega (imagen ocho y nueve del anexo veintisiete), se produce la inesperada visita. Escuchamos una conversación entre Bill y un misterioso personaje que ha entrado al salón. Al ir de nuevo a la planta de arriba descubrimos en el suelo al viejo Bill, siendo atendido por la joven Antoinette (ver imagen diez del anexo veintisiete), esta es otra importante diferencia con el resto de formatos, el videojuego y la película *El planeta del Tesoro* son los únicos formatos en los que aparecen personajes femeninos que tienen una destacada participación durante toda la trama. Cuando nos acercamos a la chica y al lobo de mar encontramos el fatídico mensaje que los antiguos compañeros de Bill le han entregado, la mancha negra. Se añade una nueva página en nuestro diario (ver imagen once del anexo veintisiete). Antes de morir, Bones confiesa que esconde algo en su baúl. Cuando muere tenemos que buscar la llave

que lo abre, se halla en una cadena que cuelga del cuello de Bill, antes de subir a sus aposentos hemos de coger un trozo de cristal de la jarra que se ha roto, nos servirá a continuación.

En la imagen doce del anexo veintisiete encontramos a Jin enfrente del viejo baúl, en un principio no encuentra nada interesante. Tras dejar un poco de tiempo a los niños y niñas para que observasen y registrasen la habitación comenzamos a hacer una lluvia de ideas de dónde podía esconderse lo que buscábamos. Varios alumnos observaron que la tapa del baúl era algo rara y que parecía de tela, mientras tanto otra alumna había probado a utilizar el trozo de cristal con la tapa del baúl. Descubrimos así el mapa del tesoro que tanto ansían los piratas. En el momento en el que lo encontramos, el ciego Pew vuelve a entrar en el salón de la posada, en ese momento Jim y Antoinette deciden esconderse en la bodega.

Se nos plantea así el siguiente rompecabezas, cómo huir de la posada sin ser detectados por el viejo Pew. La salida para Antoinette es fácil, los alumnos lo vieron enseguida, ella cabe por la trampilla de la bodega que da al exterior. Para la escapada de Jim tuvimos que volver a debatir y pensar un poco más. Estando atentos a las palabras de Jim se nos fueron ocurriendo algunas ideas. Sabemos que la lámpara del salón está muy baja y que alguien que no la viese podría chocarse con ella. Entre los objetos del inventario encontramos una escoba que cogimos anteriormente, así que decidimos probar a golpear el techo con ella (imagen trece del anexo veintisiete). El viejo Pew confunde los ruidos con pasos y al salir con fuerza a atrapar al supuesto acechador se golpea con la lámpara quedando inconsciente. De esta forma logramos salir de la posada.

Una vez en el exterior, nos encontramos de nuevo con Antoinette, que como nos prometió, ha regresado con ayuda. Le acompañan Livesey y el caballero Trelawney, los guardias de este último han detenido a los piratas que acompañaban al viejo Pew. Una vez a salvo entregamos el mapa a nuestros amigos, imagen catorce del anexo veintisiete, tras observar el mapa se decide ir en busca del tesoro, para ello partiremos todos a Bristol. Se pone así fin a este episodio.

En relación al juego les presentamos la entrada número cinco del blog con el título “El secreto del viejo bucanero” (ver anexo veintiocho). Les pedimos a los

pequeños bucaneros que identificasen semejanzas y diferencias entre la aventura gráfica y los diferentes formatos con los que habíamos trabajado y que destacasen qué es lo que más les había gustado de la aventura gráfica. A continuación pusimos un fragmento de la película *El Planeta del Tesoro*, el mismo que nos serviría más adelante para la prueba final de comprensión auditiva, tuvimos que adelantar el visionado de este fragmento para que el alumnado tuviese acceso a todos los formatos de la novela antes de realizar la actividad que se les pedía en la entrada número cinco, ya que la intención es que pudiesen comparar todos y cada uno de ellos. En este fragmento (anexo treinta y tres), vimos el desenlace del amotinamiento del barco, continúa a partir de la adaptación teatral que realizaron. En la imagen uno del anexo treinta y tres podemos ver a la capitana del barco entregándole a Jim el mapa de navegación que les guiará hasta el tesoro. Observamos las primeras diferencias, algunos personajes son animales, en la obra de Stevenson quien gobierna la Hispaniola es un hombre, conforme avanzamos en la secuencia vemos que algunos piratas son robots, otros son animales a los que se le han implantado piezas de robots, el barco es una nave espacial, al igual que los botes salvavidas (imagen tres del anexo treinta y tres). En el fragmento de la película vemos también el misterioso encuentro que Jim tiene en la isla con Ben Gunn (ver imágenes cinco y seis del anexo treinta y tres). Se generó una discusión, un alumno preguntó si esa era la extraña criatura con la que Jim se encontraba en la isla y sobre la que escribieron en la entrada cuatro del blog, en *El Planeta del Tesoro* Ben es un viejo y estropeado robot, empezaron a debatir sobre cómo pensaban ellos que sería en el libro original, llegamos a la conclusión de que debió ser un náufrago o un pirata abandonado en la isla que terminó bastante loco al estar viviendo tanto tiempo solo, hicieron conjeturas que se aproximaban bastante al personaje original.

En las sesiones siguientes leímos los comentarios de las entradas cuatro y cinco, podemos encontrar los originales en los anexos veintinueve y treinta respectivamente, los publicados se encuentran alojados en <http://almirantebenbow.wordpress.com/>. Como en las sesiones anteriores en las que leímos comentarios del blog, pusimos en la pizarra digital los comentarios y fuimos leyendo en gran grupo y opinando sobre ellos. Para finalizar, pasamos al alumnado un cuestionario de comprensión lectora acerca de los contenidos del

capítulo de la aventura gráfica, podemos ver el cuestionario en el anexo treinta y uno, los resultados se analizan más adelante en las tablas de datos específicas del alumnado de quinto curso.

Pruebas finales:

Finalmente, para comprobar la evolución del alumnado y poder realizar una comparación entre las diferentes formas de trabajar, llevamos a cabo una serie de cuestionarios finales, uno de comprensión lectora y otro de comprensión auditiva. El cuestionario de comprensión lectora está referido al texto del anexo diecisiete, pero esta vez los bocadillos aparecen con todo el texto cuando se lo entregamos al alumnado, el cuestionario que debían responder se recoge en el anexo treinta y dos. En cuanto a la comprensión auditiva, seleccionamos un fragmento de la película *El Planeta del Tesoro* (imágenes del anexo treinta y tres), el cuestionario a responder era el que sucede a las imágenes (anexo treinta y cuatro).

En las últimas sesiones los niños y niñas de sexto curso realizaron exposiciones orales. Con la intención de valorar cómo habían evolucionado sus habilidades comunicativas usando el lenguaje oral durante el período de tiempo que se había llevado a cabo el proyecto con el alumnado de quinto curso, se pidió que de forma individual preparasen una exposición del tema que prefiriesen, pudiendo usar apoyo visual como póster o presentaciones de PowerPoint.

Capítulo VI

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1. Análisis de los resultados

6.1.1. Análisis de las preguntas exploratorias de valoración de la lectura

En este primer epígrafe vamos a analizar los datos referentes al cuestionario de valoración de la lectura (anexo cinco) que se pasó a los cuarenta y nueve niños y niñas de la muestra y la vinculación que han tenido con el hábito lector desde el principio de su infancia en el ámbito escolar y familiar. El cuestionario consta de diez ítems (I).

I.1.- Si tienes hermanos menores de tres años, ¿alguien de tu familia les lee o les cuenta cuentos? ¿Cuántas veces a la semana?

De toda la muestra solamente dieciséis tienen hermanos menores, a los cuales, algún miembro de la familia les lee o les cuenta historias en algún momento de la semana. Del alumnado de la muestra con hermanos menores, el 19%, tres, les lee o les cuenta cuentos a sus hermanos pequeños en casa. Otro dato a destacar es que en la mayoría de los casos, en el hogar de siete niños, es la madre la que lee o cuenta cuentos, un 44%, frente al 6% de los casos en los que son los padres quienes les leen, en casa de un solo niño. En cuatro casos, el 25% de los lectores corresponde a los titos o las titas de los niños. Los abuelos tienen una escasa representación, leyéndoles a los hermanos pequeños de un solo niño de la muestra, el 6%.

En cuanto al número de veces a la semana que se les lee en casa a los hermanos pequeños, sumando el porcentaje de los hermanos a los que se les lee entre dos y tres veces por semana y más de tres veces, vemos que solo se hace en el hogar de diez alumnos, el 62,5%. Se les lee solo una vez por semana al 37,5%, seis niños.

I.2.- ¿Recuerdas si tus padres te leían o contaban cuentos?

De las respuestas se deduce que a más de la mitad, veintinueve, nadie les leía o contaba historias en casa, al 59% de los niños y niñas, tan solo les leían a veinte niños, el 41%.

I.3.- Cuando tienes tiempo libre, ¿ lees libros, cuántas veces?

Solamente veinte, el 41% de la muestra, leen libros varias veces a la semana. El 16%, ocho alumnos, lee una o dos veces al mes. El 14%, siete, lee un libro por trimestre. El 8%, cuatro, lee alguna vez al año. No lee ningún libro el 21%, diez alumnos.

I.4.- ¿ Lees cómics?

Con este ítem, destinado al cómic como formato de lectura, se pretende conocer con qué frecuencia el alumnado lee cómics, si lo hacen. Como vemos solamente siete niños, el 14%, leen novelas gráficas, frente al 43%, veintiún alumnos, que nunca lo hace. De vez en cuando, es decir, entre una y dos veces al mes, leen cómics nueve de ellos, el 18%. El 25%, doce, lee ocasionalmente, una o dos veces al año.

I.5.- ¿ Cuántos libros leíste el curso pasado?

Durante el curso pasado solamente quince alumnos, el 31%, leyeron más de seis libros. Trece niños y niñas, el 26%, leyeron entre tres y seis libros, distribuidos entre uno o dos por trimestre. Un porcentaje alto, el 33%, dieciséis, solamente leyó entre uno y dos libros. Cinco, el 10%, no leyeron ningún libro.

I.6.- Cuando lees, ¿ qué temas prefieres?, ¿ aventuras, ciencia ficción y fantasía, misterio, terror, romanticismo o humor?

El tema preferido por el alumnado de entre diez y doce años es, con diferencia, el de las aventuras, el 49% de ellos, veinticuatro estudiantes, lo elige como primera opción y el 20%, diez de ellos, como segunda, por lo tanto al 69%, a treinta y cuatro, le gustan las aventuras. La segunda opción más elegida, por siete niños y niñas, es la de misterio; el 14%, la seleccionan como primera opción y el 39%, diecinueve, lo sitúan en segundo lugar, haciendo un total del 53%, veintiséis alumnos. Le sigue la ciencia ficción con un 12%, seis, que la eligen como primera opción, y nueve, un 18%, como segunda. Los menos elegidos son el humor y el romanticismo. El humor lo eligen tres, el 6% como primera opción y el 10%, cinco estudiantes, como segunda. En el caso del romanticismo, el 6%, tres alumnos, lo selecciona como primera, y cuatro, el 8%, como segunda opción.

El terror lo prefieren en primer lugar seis, un 12%, y el 4%, dos de ellos, lo selecciona como alternativa a su primera elección.

I.7.- ¿Por qué motivos lees?

Solo veinticuatro participantes, el 49%, leen porque les gusta. El 14%, siete de ellos, lo hace porque le obligan, de lo contrario no lo haría y sería mucho mayor el número de alumnos que nunca lee. Dieciocho, el 37%, leen por recomendación.

I.8.- ¿Leen tus padres en casa?

Los padres de diez alumnos de la muestra, el 20%, no leen en casa nunca, el 53%, veintiséis de ellos, lo hacen ocasionalmente, es decir, que treinta y seis de ellos, el 73%, están fuera del rango de lo deseable. Aquí encontramos similitud con los datos que encontrábamos en la gráfica cuatro, donde veíamos que el 59% de los padres ni les leía cuentos ni les contaba historias cuando sus hijos eran más pequeños.

I.9.- ¿Utilizas la biblioteca de tu colegio, la del pueblo o la Regional?

Tan solo diecisiete estudiantes, el 35%, van a las bibliotecas por entretenimiento o placer, a pesar de que reconocen leer porque les gusta y ellos lo deciden el 49%. El 20%, diez de ellos, van a la biblioteca para realizar consultas y hacer trabajos que les mandan en clase.

I.10.- ¿Tienes ordenador en casa con conexión a internet?

Treinta y nueve de ellos, el 80%, tienen ordenador en casa con conexión a internet. Diez de ellos, el 20%, no tienen ni ordenador ni conexión a internet, por lo que ya se estaría generando un ejemplo a pequeña escala de lo que se conoce como brecha digital entre los miembros de la muestra.

I.11.- ¿Has leído alguna vez en ordenador, tablet, iPhone o ebook?

Solamente once estudiantes de la muestra, el 22%, han leído en alguno de los soportes que se les proponía. Siete de ellos lo han hecho en ordenador, dos en ebook y otros dos lo han hecho en tablet. Solo dos de ellos especifican lo que han leído, uno de ellos libros de *Tea Stilton* y otro *La Bella y La Bestia*. A pesar de

que la gran mayoría tienen ordenador en casa con conexión a internet, el 78% de ellos, treinta y ocho, no lo ha utilizado nunca para leer.

I.12. ¿Con qué frecuencia usas videojuegos en casa?

Es evidente el interés que despiertan los videojuegos en los niños. Entre los que los usan todos los días, tres o cuatro veces a la semana y los fines de semana suman el 94%, cuarenta y seis niños y niñas.

I.13.- Ordena en una escala de uno a cuatro por qué te gusta jugar con videojuegos, siendo uno lo que menos te gusta y cuatro lo que más.

El 41% de los niños, veinte de ellos, eligen como primera opción el uso de los videojuegos para evitar la realización de otras actividades como hacer deporte o leer, además, la eligen otro 24%, doce de los niños y niñas como segunda opción, haciendo que un total del 65%, treinta y dos, más de la mitad de la muestra, prefieran utilizar videojuegos por encima de otra cosa. Tan solo un niño, el 2%, elige como primera opción la posibilidad que ofrecen los videojuegos de poder jugar con otros, como segunda opción solo la eligen diez, el 20%. Por su capacidad de entretener, los eligen como primera y segunda el 49%, veinticuatro. El 29%, catorce de los estudiantes, los elige por las historias que le cuentan, y diecisiete, el 35%, ponen esta opción como la segunda, es decir, que más de la mitad están interesados en las narraciones.

6.1.1.1. Análisis de las preguntas exploratorias de valoración de la lectura por género

A continuación nos centraremos en el análisis de los resultados obtenidos atendiendo a la variable género. Iremos analizando ítem por ítem y comparando los resultados según el género de los participantes. Los niños, representados en rojo y las niñas en verde.

I.1.- ¿Tienes hermanos menores de tres años? ¿Alguien de tu familia les lee o les cuenta cuentos? ¿Cuántas veces a la semana?

Cinco niñas y once niños tienen hermanos menores a los que les leen en casa. En casa de las niñas leen las madres en el 80% de los casos, mientras que en

las de los niños solo el 27% de las madres es el que les lee. En casa de los niños, quien más lee a los hermanos pequeños es el 36% del sector otros (representado en su totalidad por los titos y titas de los alumnos). Únicamente en casa de los niños existe algún tipo de involucración por parte de los padres a la hora de leer a los más pequeños, un 9%, siendo nula la representación en caso de las niñas. Tanto los niños como las niñas se involucran casi por igual a la hora de ser ellos mismos quienes les lean a sus hermanos, en el caso de las niñas un 20% y en el de los niños 18%.

En el siguiente apartado del ítem uno se hace referencia al número de veces por semana que se les lee a los hermanos pequeños en el hogar:

Parece que el compromiso con la lectura por parte de los padres es mayor en casa de las niñas, se les lee a los hermanos pequeños más de tres veces a la semana en una proporción del 20% de la muestra, por encima se sitúa el 36% en casa de los chicos, pero en cambio, en casa de las chicas se lee entre dos y tres veces por semana en un total del 80%, mientras que en casa de los niños solamente el 18%. Destaca que en casa de los chicos se lea a los más pequeños solamente una vez por semana en un 46% de los casos.

I.2.- ¿Recuerdas si tus padres te leían o contaban cuentos?

Parece ser mayor el compromiso por desarrollar el gusto de la lectura por parte de las familias en casa de las niñas que en las de los niños. En el 71% de los casos, a veinticuatro de treinta y cuatro niños, no se les lee ni se les cuenta cuentos en edades inferiores a las actuales; a tan solo diez niños, el 29%, se les leía. En cambio, en el hogar de las niñas se les leía a diez de quince niñas, el 67% de la muestra femenina, y no se les leía a cinco de ellas, el 33%.

I.3.- Cuando tienes tiempo libre, ¿ lees libros, cuántas veces?

Las niñas leen con más frecuencia que los niños, haciéndolo varias veces por semana en un total del 47% de los casos, siete niñas de quince, mientras que los niños lo hacen en un 35%, doce niños de treinta y cuatro. En el caso de las niñas, cuatro de ellas, el 27%, leen al menos un libro por trimestre y tan solo tres de los treinta y cuatro niños, el 9% de la muestra masculina lo hacen.

I.4.- ¿Lees cómics?

Son menos las niñas las que leen cómics, ocho de quince, el 53%, frente a trece de los treinta y cuatro niños, el 38%. Los que más leen son los niños, entre los que leen ocasionalmente, de vez en cuando y frecuentemente suman un 62%, veintiuno de ellos, aun así son muy pocos los que lo hacen frecuentemente, tres niños, el 12%. Hay tres niñas que leen frecuentemente, un 20%, pero en general leen menos que los niños, si tenemos en cuenta las que lo hacen, independientemente de la frecuencia, leen cómics siete de ellas, un 46,6%.

I.5.- ¿Cuántos libros leíste el curso pasado?

Los participantes en la muestra que más leyeron en el curso anterior fueron las niñas. Once de quince de ellas leyeron tres o más libros en un 73% de los casos, mientras que ellos lo hicieron en un 50%, diecisiete de ellos. Más de seis, leen ocho de las niñas, el 53%, y siete de los niños, el 21%. El 12% de los niños, cuatro de ellos, y el 7% de las niñas, una de ellas, no leyeron ningún libro en todo el curso pasado.

I.6.- Cuando lees, ¿qué temas prefieres?, ¿aventuras, ciencia ficción y fantasía, misterio, terror, romanticismo o humor?

En estas gráficas podemos constatar que tanto niños como niñas eligen como tema preferido el de las aventuras, los niños lo prefieren en un 50%, diecisiete de ellos, y las niñas en un 40%, seis de los casos, además, es escogido como segunda opción por un 27%, cuatro de las niñas, y un 18%, seis de los niños. El segundo tema preferido por el alumnado es el misterio, elegido como segunda opción por trece de los niños, el 38% y cinco de las niñas, el 33%. También gusta bastante la ciencia ficción, elegido como primera opción por tres niñas, 20%, y como segunda opción por dos de ellas, el 13%.

I.7.- ¿Por qué motivos lees?

Como vemos, son más las niñas las que leen porque ellas lo deciden que los niños, diez de las quince, el 67%, frente a catorce de los treinta y cuatro, 41%. A siete de los treinta y cuatro, al 21%, les obligan para que lean, en cambio no hay ninguna niña a la que le obliguen. Es importante saber que tanto niños como niñas

leen cuando se les recomienda, un 38%, trece de los niños y un 33%, cinco de las niñas.

I.8.- ¿Leen tus padres en casa?

Tanto en las casas de los niños como en las de las niñas los padres no leen habitualmente. Solamente leen con frecuencia siete de los treinta y cuatro padres de los niños, el 21%, y el 33% de los padres de las niñas, cinco de ellos. Lee bastante de forma ocasional, el 62% los padres de los niños, veintiuno de ellos, y el 40% de padres de las niñas, seis de ellos, pero no es suficiente para fomentar el hábito lector en los hogares. Es significativo el porcentaje de padres que no lee nunca en el caso de las niñas, cuatro de ellos, el 27%, también es alto en el caso de los chicos, seis de ellos, el 17%.

I.9.- ¿Utilizas la biblioteca de tu colegio, la de tu pueblo o la Regional?

Como podemos ver, son las niñas las que más van a la biblioteca para leer libros que les gustan, el 60%, nueve de las quince lo hacen, mientras que los niños solo la utilizan en un porcentaje del 23,5%, ocho de los treinta y cuatro. Un 13%, dos de las niñas, la usa para consultar libros a la hora de hacer trabajos escolares, en cambio los niños la usan en un 23,5%, ocho de los casos, con dicho fin. Es destacable que el 27%, cuatro de las niñas, nunca use la biblioteca, pero lo es aún más que no lo haga el 53%, dieciocho de los treinta y cuatro niños.

I.10.- ¿Tienes ordenador en casa con conexión a internet?

El 86%, trece de las quince niñas, tiene y usa ordenador en casa con conexión a internet, y lo hace el 76% de los niños, veintiséis de los treinta y cuatro.

I.11.- ¿Has leído alguna vez en ordenador, tablet, iPhone o ebook?

No existe diferencia en cuanto a la lectura en este tipo de soportes según el género, sorprende que perteneciendo a la generación que ha crecido junto a las tecnologías de la información y la comunicación, solamente el 20,5% de los niños, siete de ellos, y el 27%, cuatro de las niñas, haya leído en ordenador, tablet, iPhone o ebook.

I.12.- ¿Con qué frecuencia usas videojuegos en casa?

Tres de las quince niñas, un 20% no juegan nunca con videojuegos, mientras que todos los niños los usan. Los niños juegan con ellos todos los días en un porcentaje del 68%, veintitrés de los casos, mientras que en el caso de las niñas, ninguna juega a diario. Entre tres y cuatro días a la semana los usan dos niñas, el 13%, frente al 12% de los niños, cuatro de ellos. El 67%, diez de las quince niñas, juega únicamente los fines de semana, en cambio solo el 20%, siete de los treinta y cuatro chicos, espera al fin de semana para jugar.

I.13.- Ordena en una escala de uno a cuatro por qué te gusta jugar con videojuegos, siendo uno lo que menos te gusta y cuatro lo que más.

Observamos que son más las niñas que los niños las que usan los videojuegos para evitar la realización de otras actividades, nueve de ellas, el 60% de la variable femenina, frente al 32% de la variable masculina, once de los treinta y cuatro. Aun así sigue siendo significativo que tanto niños y niñas elijan esta opción como una de los principales motivos por los que usan los videojuegos, ya que también el 35% de los chicos, doce de ellos, la selecciona como segunda alternativa. También se aprecia que son más las chicas las que valoran el carácter social de los videojuegos, seis de ellas, el 40%, los eligen porque les permite jugar con otras personas, mientras que solo cuatro niños, el 12%, tienen en cuenta esta característica como segunda opción.

6.1.1.2. Análisis de las preguntas exploratorias de valoración de la lectura por curso

A continuación analizaremos los datos atendiendo a la variable edad, iremos exponiendo y comentando los resultados obtenidos.

I.2.- ¿Recuerdas si tus padres te leían o contaban cuentos?

En quinto curso les leían a quince, el 60% de la clase, a los otros diez, el 40%, no les leían. En sexto curso les leían tan solo a cinco de veinticuatro alumnos, el 21%, mientras que no les leían a los otros diecinueve, el 79%.

I.3.- Cuando tienes tiempo libre, ¿ lees libros, cuántas veces?

Lee varias veces por semana un 64% del total de los alumnos, dieciséis de los veinticinco de quinto curso, mientras que entre los de sexto curso solo leen varias veces por semana tres de ellos, el 12,5%. En quinto curso, cuatro estudiantes, el 16%, leen al menos una o dos veces al mes y uno de ellos, el 4%, un libro por trimestre. En sexto curso leen entre una y dos veces al mes cuatro chicos, el 17% de los veinticuatro, y leen un libro por trimestre seis de ellos, el 25%. También en sexto curso es donde hay más niños que no leen ningún libro al año, ocho de ellos, el 33%, frente a tres de quinto curso, 12%, que no leen ningún libro al año.

I.4.- ¿Lees cómics?

Son algunos más los niños de quinto curso que los de sexto curso los que leen cómics, pero aun así la mayoría no leen. En quinto curso, once nunca leen cómics, es decir el 44%, casi la mitad. En sexto curso ocurre lo mismo, nunca lee el 42%, diez alumnos de veinticuatro. Ocasionalmente, leen más los niños de sexto curso, nueve de veinticuatro, el 37,5%, frente a los tres de veinticinco que leen en quinto curso, el 12%. En cambio, si hacemos referencia a la lectura frecuente y de vez en cuando, en quinto curso lo hacen once, el 44% y en sexto curso cinco, el 21%.

I.5.- ¿Cuántos libros leíste el curso pasado?

Observamos que en quinto curso leyeron más libros que el alumnado de sexto curso. En quinto curso, sumando los que leyeron entre tres y seis libros (12%) y los que leyeron más de seis (52%), obtenemos un total del 64%, más de la mitad de la clase; en sexto curso, leyeron entre tres y seis libros diez niños, un 42%, y más de seis un 8%, siete niños; un total del 50% leyó más de tres libros al trimestre. En ambos cursos son bastantes los niños que no leyeron ningún libro o entre uno y dos, en quinto curso un total del 36% y en sexto curso el 50%.

I.6.- Cuando lees, ¿qué temas prefieres?, ¿aventuras, ciencia ficción y fantasía, misterio, terror, romanticismo o humor?

Tanto en quinto curso como en sexto curso, el tema favorito es el de las aventuras. En quinto curso se elige más como primera opción en el 60% de los

casos, y en sexto curso en el 37,5%. Teniendo en cuenta la primera y la segunda opción, las aventuras son elegidas en quinto curso por dieciocho alumnos, un 72%, y en sexto curso por dieciséis, un 67%. En ambos cursos, el segundo tema más elegido es el misterio, el 44%, doce de quinto curso y el 59%, catorce de sexto curso.

I.7.- ¿Por qué motivos lees?

En quinto curso son catorce los que leen porque les gusta y ellos lo eligen, el 56%. En sexto curso son diez, el 41% leen porque ellos lo eligen, menos de la mitad. En quinto curso son tres los que leen porque les obligan, un 12% y, en sexto curso cuatro, el 17%. En sexto curso se lee más por recomendación, 42 % (diez de los niños y niñas) y en quinto curso, el 32% (ocho de los alumnos).

I.8.- ¿Leen tus padres en casa?

Los padres del alumnado de quinto curso que leen con frecuencia son ocho, el 32% de ellos, frente a los cuatro que lo hacen en sexto curso, el 16%. En ambos cursos, más de la mitad de los padres leen ocasionalmente, el 53% (trece padres) en quinto curso y el 58% (catorce padres) en sexto curso. También son menos los padres de quinto curso los que no leen nunca, cuatro de ellos, el 16%, frente a los seis de sexto curso que no lo hacen, el 25%.

I.9.- ¿Utilizas la biblioteca de tu colegio, la de tu pueblo o la Regional?

Los más pequeños son los que más visitan la biblioteca para leer libros que les gustan, once, el 44% frente a los seis de sexto curso, el 25%. Siete de los miembros de sexto curso, el 29%, la utilizan para hacer trabajos o realizar consultas, mientras que para este fin la usan solamente tres de quinto curso, el 12%.

I.10.- ¿Tienes ordenador en casa con conexión a internet?

Diecinueve alumnos de quinto curso y veinte de sexto curso lo tienen, frente a los seis de quinto curso y cuatro de sexto curso que no lo tienen.

I.11.- ¿Has leído alguna vez en ordenador, tablet, iPhone o ebook?

No existe diferencia en cuanto a la lectura en este tipo de soportes según la edad.

I.12. ¿Con qué frecuencia usas videojuegos en casa?

Trece de los mayores juegan todos los días con videojuegos, un 54%. Lo hacen, al menos entre tres o cuatro días a la semana, cuatro, un 17%. En quinto curso juegan todos los días diez alumnos, un 40%, y otros dos lo hacen al menos tres o cuatro ocasiones a la semana, un 8%. Nunca juegan dos de los de quinto curso (8%), ni tampoco uno de los de sexto curso (4%). Once de quinto curso solo juegan los fines de semana, un 44%, frente a los seis de sexto curso, un 25%.

I.13.- Ordena en una escala de uno a cuatro por qué te gusta jugar con videojuegos, siendo uno lo que menos te gusta y cuatro lo que más.

Por edades, observamos una gran diferencia entre quinto y sexto curso a la hora de elegir los videojuegos por su capacidad de entretener, en quinto curso un 44% (once niños y niñas), frente al 12,5% (tres). En sexto curso parece que comienzan a interesarse más por las historias narradas, un 37,5%, nueve alumnos de sexto curso los eligen como primera opción por este motivo y un 42% del mismo curso, diez alumnos, lo eligen como segunda opción; en quinto curso tan solo cinco, el 20% lo eligen como primera opción y el 28%, siete, como segunda. Tanto en un curso como en otro, es muy alto el porcentaje del alumnado que lo elige para evitar otras actividades, entre primera y segunda opción, un 60% de la muestra de quinto curso y un 71% de la de sexto curso. Tampoco destacan por la posibilidad que ofrecen de jugar con otras personas, sumando los niños y niñas de cada curso que los eligen como primera o segunda opción, nos encontramos con el 24% en quinto curso y el 21% de sexto curso.

6.1.1.3. Análisis de las preguntas exploratorias de valoración de la lectura por curso y género

A continuación analizaremos los datos clasificando a la muestra por género y curso. En primer lugar aparecerán las tablas de las niñas de quinto curso

seguidas de las niñas de sexto curso. Les seguirán los datos de los niños de quinto curso y los niños de sexto curso.

I.2.- ¿Recuerdas si tus padres te leían o contaban cuentos?

Es a las niñas de quinto curso a las que más se les leía cuando eran más pequeñas, un 87,5% de ellas, frente al 43% de las niñas de sexto curso. A los niños de quinto curso también se les leía más que a los de sexto curso, un 47% frente al 12% de los de sexto curso. También se les leía más a los niños de quinto curso que a las niñas de sexto curso.

I.3.- Cuando tienes tiempo libre, ¿ lees libros, cuántas veces?

De la muestra de cuarenta y nueve alumnos, los que menos leen son los niños de sexto curso, siete de ellos, el 41%. El 43% de las niñas de sexto curso lee al menos un libro por trimestre. En quinto curso, el 62,5% de las niñas y el 65% de los niños leen varias veces por semana.

I.4.- ¿Lees cómics?

Las niñas de quinto curso son las que más cómics leen, un 25% lo hace frecuentemente y otro 25% de vez en cuando. Los niños de quinto curso lee frecuentemente en un 12% de los casos y un 29% lo hacen ocasionalmente. El 14% de las niñas de sexto curso los lee frecuentemente, y ninguna lo hace de vez en cuando. El 12% de los niños de sexto curso los lee frecuentemente, y otro 12%, de vez en cuando.

I.5.- ¿Cuántos libros leíste el curso pasado?

Las niñas de quinto curso fueron las que más leyeron en el año anterior, un 75%, seguidas de los niños del mismo curso, un 41%, que leyeron más de seis libros en el curso pasado. En sexto curso leyeron más de seis libros el 28,5% de las niñas y ninguno de los niños; en este año académico, el 43% de las niñas y el 41% de los niños leyeron entre tres y seis libros a lo largo del curso.

I.6.- Cuando lees, ¿qué temas prefieres?, ¿aventuras, ciencia ficción y fantasía, misterio, terror, romanticismo o humor?

En quinto curso, tanto niños como niñas eligen como primera opción las aventuras, ellas lo prefieren en un 50% de los casos (cuatro niñas) y el 25% (dos niñas) lo seleccionan como segunda opción; en el caso de los niños, el 65%, once, lo prefiere por encima del resto de los temas. En el mismo curso, los dos temas con mayor demanda, después de las aventuras son la ficción y el misterio. El primero es elegido por las niñas como primera opción en un 37,5% de los casos (tres niñas) y como segunda opción por el 23,5% de los niños (cuatro niños); el segundo, lo eligen como segunda opción, el 37,5% de las niñas y el 42% de los niños (siete niños).

En sexto curso el tema favorito, de forma global, sigue siendo el de las aventuras. Lo eligen como primera opción el 29% de las niñas (dos) y el 41% de los niños (siete), y como segunda opción, el 29% de las niñas y el 29% de los niños (cinco). Se observa una tendencia de las niñas hacia la elección de otros temas, mientras que el tema “románticas” no tenía a penas representación en quinto curso, solamente lo elegía una niña como segunda opción y un niño como primera, en sexto curso, prefieren este tema como primera y segunda opción la misma proporción de niñas que eligen el de las aventuras. Lo mismo ocurre con el tema “misterio” y con el mismo sexo, en quinto curso solamente tres niñas lo seleccionaban como segunda opción, en sexto curso, se incrementa su elección de forma similar a las aventuras y el romance.

I.7.- ¿Por qué motivos lees?

De toda la muestra, quienes más leen por cuenta propia y porque les gusta, son las niñas de quinto curso, un 75%. Les siguen las niñas de sexto curso en un 57% de los casos. Ni en quinto ni en sexto curso hay ninguna niña que lea porque le obliguen, en cambio entre los niños de quinto curso hay tres niños a los que les obligan y otros cuatro en sexto curso. Los niños de quinto curso leen por cuenta propia más que los de sexto curso, un 47% frente al 35%, mientras que lo hacen por recomendación el 35% de quinto curso y el 41% de sexto curso. Entre las niñas, leen por recomendación más en sexto curso, el 43%, frente al 25% de quinto curso.

I.8.- ¿Leen tus padres en casa?

El hábito lector entre los padres del alumnado de la muestra no está muy extendido. Tan solo el 59% de los padres de quinto curso y el 65% de los padres de sexto curso, leen ocasionalmente.

I.9.- ¿Utilizas la biblioteca de tu colegio, la de tu pueblo o la Regional?

El 62,5% de las niñas de quinto curso (cinco alumnas) y el 57% de las de sexto curso (cuatro alumnas) van para leer libros que les gustan, el 12,5% de las de quinto curso y el 14% de las de sexto curso, una en cada caso, van para hacer trabajos y el 25% en quinto curso y el 29% en sexto curso no la usan nunca, dos alumnas de cada curso. La gran diferencia existe entre sexos, el 53% de los niños de quinto y de sexto curso (nueve alumnos de cada curso) no la utiliza nunca; para leer libros que les interesan, son más los niños de quinto los que van a la biblioteca, el 35% frente al 12%, en cambio son más los alumnos de sexto curso los que van a la biblioteca para hacer trabajos o consultar libros, el 35% frente al 12%.

I.10.- ¿Tienes ordenador en casa con conexión a internet?

Todas las niñas de sexto curso tienen ordenador en casa, entre los otros tres subgrupos no se observan grandes diferencias.

I.11.- ¿Has leído alguna vez en ordenador, tablet, iPhone o ebook?

No existen diferencias significativas en cuanto a la lectura en este tipo de soportes según el género y la edad del alumnado.

I.12. ¿Con qué frecuencia usas videojuegos en casa?

Las niñas de quinto curso son las que menos utilizan videojuegos o las que más se moderan, un 25% de ellas nunca los usa y un 75% lo hace solamente en fin de semana; las niñas de sexto curso los utilizan más que las niñas de quinto, pero menos que los niños de quinto y sexto curso, un 14% nunca los usa, el 57% en fin de semana y el 29% entre tres y cuatro veces por semana. Los niños de quinto curso los usan en fin de semana en el 29% de los casos, el 12% entre tres y cuatro veces a la semana y el 59% todos los días. Los niños de sexto curso son los que más los utilizan, los usa todos los días el 76% del alumnado.

I.13.- Ordena en una escala de uno a cuatro por qué te gusta jugar con videojuegos, siendo uno lo que menos te gusta y cuatro lo que más.

Los niños más pequeños eligen los videojuegos por su capacidad de entretener, como primera opción, más que los mayores, las niñas de quinto curso lo hacen en un 37,5% de los casos y los niños en un 47%; ninguna de las niñas de sexto curso los selecciona por esta característica y los niños en tan solo un 18% de los casos. Las niñas de sexto curso los eligen por sus historias como primera opción en un 29% de los casos y un 57% como segunda opción, los niños del mismo curso los escogen por esta característica en un 41% como primera opción y un 35,29% como segunda opción; mientras que en quinto curso, ninguna niña los elige por las historias en primer lugar y tan solo el 25% los prefiere por sus narraciones como segunda opción; en el caso de los chicos de quinto curso, parece que esta faceta también les atrae, al menos algo más que a ellas, un 30% los elige por las historias tanto como primera y segunda opción.

6.1.2. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión auditiva

Este cuestionario (anexo seis) se componía de diez ítems, nueve de ellos destinados a la comprensión auditiva y uno, el décimo, a la expresión escrita. La actividad consistió en la visualización y escucha de un fragmento de la película “Los Teleñecos en la Isla del Tesoro”, es el principio, lo que nos sirve, como ya se explicó, para que el alumnado se familiarice con los personajes de la obra de Robert Louis Stevenson.

A lo largo de este apartado analizaremos los resultados del cuestionario atendiendo a la respuesta obtenida por parte de los cuarenta y nueve miembros de la muestra.

I.1.- ¿De qué viajaba Bill Bones con el Capitán Flint? (primer oficial).

Sorprende que en la primera pregunta solamente acierten quince alumnos de la muestra, el 41% de los cuarenta y nueve.

I.2.- *¿Dónde estaba la isla donde enterró el tesoro? (Caribe).*

El 94%, cuarenta y seis de los niños y niñas de la muestra aciertan esta pregunta.

I.3.- *¿Cuáles eran las marcas del Capitán Flint? (oro y sangre).*

Acertan esta pregunta, solamente cinco alumnos de la muestra, el 10%.

I.4.- *¿Cuántos hombres bajaron con Flint a tierra para enterrar el tesoro? (quince).*

Un 18%, nueve de ellos, no acierten esta pregunta.

I.5.- *¿Cuántas veces han escuchado la historia de Bill los clientes de la posada? (Más de una docena).*

Más de la mitad del alumnado no contesta correctamente esta pregunta, solamente aciertan el 39%, diecinueve, mientras que el 61% no aciertan.

I.6.- *¿A qué pirata tenía miedo Flint y sigue asustando a Billy Bones? (Pata palo).*

Acierta esta pregunta el 65% de la muestra, treinta y dos de ellos.

I.7.- *¿Cómo se llama el pirata ciego? (Pew).*

Responde correctamente el 41%, frente al 59% que lo hace de forma incorrecta.

I.8.- *¿Por qué le dan a Billy sus viejos compañeros la marca negra? (Para vengarse).*

El 88%, cuarenta y tres, acierta la pregunta, falla el 12% de ellos.

I.9.- *¿Con qué se choca el ciego al salir de la posada? (Un gato).*

Un 94%, cuarenta y seis, acierta la pregunta. Tres de ellos no aciertan.

6.1.2.1. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión auditiva por género

A continuación nos centraremos en el análisis de los resultados obtenidos atendiendo a la variable género. Iremos analizando ítem por ítem y comparando los resultados según el género de los participantes. Recordemos que de todos los miembros de la muestra, treinta y cuatro son niños (rojo) y quince niñas (verde).

I.1.- *¿De qué viajaba Bill Bones con el Capitán Flint? (primer oficial).*

Responde correctamente el 40% de ellas frente al 26% de ellos.

I.2.- *¿Dónde estaba la isla donde enterró el tesoro? (Caribe).*

Responde mal el 6%, dos niños y el 7%, una de las niñas, treinta y dos de los niños responden bien y catorce de las niñas también.

I.3.- *¿Cuáles eran las marcas del Capitán Flint? (oro y sangre).*

Acierta el 91% de los niños y el 87% de las niñas.

I.4.- *¿Cuántos hombres bajaron con Flint a tierra para enterrar el tesoro? (quince).*

El 85% de los niños, veintinueve y el 73% de las niñas, once, responde correctamente, se equivocan un total de cinco niños, el 15% y unas cuatro niñas, el 27% de ellas.

I.5.- *¿Cuántas veces han escuchado la historia de Bill los clientes de la posada? (Más de una docena).*

Fallan un total de veinte niños, el 59%, y unas diez niñas, el 67%. Tan solo responden bien catorce niños y cinco niñas.

I.6.- *¿A qué pirata tenía miedo Flint y sigue asustando a Billy Bones? (Pata palo).*

Se equivocan veintidós niños, el 65%, más de la mitad y tan solo responden bien doce, el 35%. En cuanto a las niñas, fallan un total de once, el 77% y aciertan cuatro, nada más que el 27%.

I.7.- ¿Cómo se llama el pirata ciego? (Pew).

Los niños fallan en un total del 53%, dieciocho, ellas se equivocan en un 73% de los casos, once niñas.

I.8.- ¿Por qué le dan a Billy sus viejos compañeros la marca negra? (Para vengarse).

Acierta el 88% de los niños, treinta de ellos y fallan cuatro, el 12%. En cuanto a las niñas, acierta el 87%, trece, y fallan dos, el 13%.

I.9.- ¿Con qué se choca el ciego al salir de la posada? (Un gato).

Aciertan casi todos los niños y niñas, el 97%, treinta y tres de ellos, responde bien y solo falla uno. En cuanto a ellas, responden bien trece, el 87% y fallan dos, el 13%.

6.1.2.2. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión auditiva por curso

A continuación analizamos los datos del primer cuestionario de comprensión auditiva atendiendo a la edad del alumnado, comparamos así las respuestas que han dado los de quinto curso con respecto a los de sexto curso.

I.1.- ¿De qué viajaba Bill Bones con el Capitán Flint? (primer oficial).

Son muchos más los alumnos de sexto curso los que aciertan esta pregunta, un 50%, doce de ellos, frente al 12% de los de quinto curso, tres en total.

I.2.- ¿Dónde estaba la isla donde enterró el tesoro? (Caribe).

Los alumnos de quinto curso tienen más aciertos que los de sexto curso, responden bien los veinticinco del curso, mientras que en sexto curso responden bien veintiuno y fallan cuatro.

I.3.- ¿Cuáles eran las marcas del Capitán Flint? (oro y sangre).

En esta ocasión son más los de sexto curso los que responden bien, lo hacen en su totalidad, mientras que en quinto curso acierta el 80%, veinte, y falla el 20%, cinco niños y niñas.

I.4.- ¿Cuántos hombres bajaron con Flint a tierra para enterrar el tesoro? (quince).

El 96% de los alumnos de quinto curso, veinticuatro de ellos, acierta, únicamente falla uno. En cambio, en sexto curso falla un 33%, ocho, y aciertan dieciséis, el 67%.

I.5.- ¿Cuántas veces han escuchado la historia de Bill los clientes de la posada? (Más de una docena).

En esta ocasión está bastante igualado el número de aciertos, 40% en el caso de quinto curso y el 38% en el de sexto curso, pero sorprende el alto índice de errores, en quinto curso falla el 60%, quince, y en sexto curso el 62%, otros quince.

I.6.- ¿A qué pirata tenía miedo Flint y sigue asustando a Billy Bones? (Pata palo).

El 28% de los alumnos de quinto curso responde bien, siete, en sexto curso lo hace el 37,5%, nueve de ellos, por lo que en esta ocasión son los de sexto curso los que responden mejor, pero no puede considerarse que la diferencia sea muy representativa. Sorprende que tanto en quinto como en sexto curso se equivoquen tantos, el 72% y el 62,5% respectivamente.

I.7.- ¿Cómo se llama el pirata ciego? (Pew).

El alumnado de sexto curso responde mejor a esta cuestión, aunque hay muchos errores en ambos cursos. En quinto curso tan solo acierta el 32% y en sexto curso el 50%. Los fallos ascienden al 68% en quinto curso, diecisiete, y en sexto curso falla el otro 50% de la clase, doce.

I.8.- ¿Por qué le dan a Billy sus viejos compañeros la marca negra? (Para vengarse).

Vuelven a ser el alumnado de quinto curso el que tiene más aciertos en un ítem de comprensión auditiva, el 96%, veinticuatro, frente al 79% de los aciertos de sexto curso, diecinueve. En quinto curso tan solo falla un alumno y en sexto curso cinco.

I.9.- ¿Con qué se choca el ciego al salir de la posada? (Un gato).

En este último ítem se equiparan prácticamente los aciertos y fallos. Los niños y niñas de quinto curso responden bien en un 92% de los casos, veintitrés, y en sexto curso el 96%, también veintitrés. Fallan dos en quinto curso y uno en sexto curso.

6.1.2.3. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión auditiva por curso y género

En este apartado dividimos por completo a la muestra, analizamos los datos teniendo en cuenta la variable sexo y edad o curso en el que se encuentra el alumnado. Como hicimos anteriormente, aparecerán en primer lugar las niñas de quinto curso, seguidas de las niñas de sexto curso. Continuarán los datos de los niños de quinto curso y los niños de sexto curso.

I.1.- ¿De qué viajaba Bill Bones con el Capitán Flint? (primer oficial).

Los que más aciertos tienen en esta pregunta son los niños de sexto curso, nueve de ellos, el 53%, seguidos de las niñas del mismo curso con un 43% de los aciertos, tres de ellas. De los niños de quinto curso no acierta ninguno y de las niñas de quinto curso acierta el 37,5%, tres de ellas.

I.2.- ¿Dónde estaba la isla donde enterró el tesoro? (Caribe).

Las niñas y los niños de quinto curso aciertan en su totalidad. En sexto curso falla una niña y dos niños, no es muy amplia la diferencia.

I.3.- ¿Cuáles eran las marcas del Capitán Flint? (oro y sangre).

Aciertan todos los niños y todas las niñas de sexto curso, mientras que en quinto curso hay algunos fallos. Se equivoca el 25% de las niñas de quinto curso, dos de ellas, y el 18% de los niños, tres.

I.4.- ¿Cuántos hombres bajaron con Flint a tierra para enterrar el tesoro? (quince).

El 100% de las niñas de quinto curso responde correctamente y de los niños solo se equivoca el 6%, uno de ellos. En sexto curso hay más fallos que en quinto curso, acierta el 43% de las niñas, se equivocan cuatro de ellas, y también falla el 24% de los niños, cuatro de ellos.

I.5.- ¿Cuántas veces han escuchado la historia de Bill los clientes de la posada? (Más de una docena).

Los niños de quinto curso son los que más aciertan con un 47%, les siguen las niñas de sexto curso con un 43%, sorprende el escaso porcentaje de respuestas correctas que se producen en éste ítem. Los niños de sexto curso solo aciertan en un 35% de los casos y las niñas de quinto curso, las que menos aciertan, con 25% de aciertos.

I.6.- ¿A qué pirata tenía miedo Flint y sigue asustando a Billy Bones? (Pata palo).

Ninguno de los subgrupos responde bien en su totalidad a esta pregunta. Sorprende que ninguna de las niñas de sexto curso acierte. Son los niños de sexto curso los que mayor índice de aciertos tienen, el 53%. Les siguen las niñas de quinto curso acertando un 50% de ellas. Solo el 18% de los niños de quinto curso responde bien.

I.7.- ¿Cómo se llama el pirata ciego? (Pew).

Los que más aciertan son los niños de sexto curso con un 53% y le siguen las niñas del mismo curso con un 43%. Los niños de quinto curso estarían en tercer lugar con un 42% y en último lugar las niñas de quinto curso que tan solo responde bien un 12,5% de ellas. En las dos clases son los niños los que más aciertos tienen.

I.8.- ¿Por qué le dan a Billy sus viejos compañeros la marca negra? (Para vengarse).

En esta pregunta se incrementa el número de aciertos, las que mejor responden son las niñas de quinto curso, todas responden bien, también lo hace el 94% de los niños del mismo curso, que se sitúan en segundo lugar. En el caso de sexto curso son los niños los que se sitúan por encima de las niñas, responde bien el 82% de ellos por encima del 71% de ellas.

I.9.- ¿Con qué se choca el ciego al salir de la posada? (Un gato).

Las niñas de sexto curso y los niños de quinto curso responden bien en su totalidad. Los niños de sexto curso aciertan en un 94% de los casos, solo falla un niño. Fallan dos niñas de quinto curso, un 25% y aciertan seis, el 75%.

6.1.3. Análisis sobre las preguntas relacionadas con la comprensión lectora

Para la comprensión lectora de la evaluación inicial utilizamos un fragmento del libro *La Isla del Tesoro* de Geronimo Stilton, podemos ver dicho capítulo y el cuestionario referido a él en el anexo siete.

I.1.- ¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? (El baúl).

Solamente escribe la respuesta correcta el 24%, doce de los cuarenta y nueve que constituyen la muestra. El 31%, quince, responde otra cosa. Casi la mitad de la muestra, veintidós alumnos, el 45%, no responde a esta pregunta.

I.2.- ¿Cómo estaba Jim cuando llamó a su madre? (Confundido y asustado).

El 90% de la muestra responde correctamente, solamente cinco, el 10%, no seleccionan la respuesta adecuada.

I.3.- ¿Cuál es el peligro al que se enfrentan Jim y su madre? (A una horda de piratas).

Responden bien todos.

I.4.- ¿Qué significa la expresión “a sangre y fuego”? (Que destruirían y matarían a todo el mundo).

Treinta y ocho alumnos, el 78%, concluyen correctamente en lo que la expresión significa. Dos de ellos, el 4%, se alejan bastante de lo que significa y nueve de ellos, el 18%, se aproximan al significado.

I.5.- ¿A cuánta gente le piden ayuda antes de volver a la posada? (A tres).

A pesar de que treinta y seis aciertan, el 73% de la muestra, es elevado el número que falla en esta pregunta, un 26%, trece no son capaces de extraer del texto el número de personas con las que hablan los protagonistas del relato siguiendo los diálogos que se establecen entre ellos.

I.6.- ¿Cuál es la reacción de la gente a la que le piden ayuda al escuchar la palabra “piratas”? (Se asustan al oír la palabra piratas y ponen excusas para huir).

Tras haber leído el texto de forma conjunta y de forma individual, hay cinco alumnos, el 10%, que no responden bien, el resto, el 88% sí lo hace.

I.7.- ¿Cuál es la mayor virtud de la madre de Jim? (La valentía).

El total es de 29% de los alumnos que no responde bien a esta pregunta; el 71%, treinta y cinco responden correctamente.

I.8.- Ordena los pasos que sigue Jim para buscar la llave del baúl. (d, c, a, b).

Tan solo el 39%, diecinueve, responde sin cometer ningún fallo.

I.9.- ¿Qué quiere decir Jim cuando dice “un tufo nauseabundo”? (Huele tan mal que dan ganas de vomitar).

Treinta y ocho responden adecuadamente, el 78%. Los otros once responden erróneamente.

6.1.3.1. Análisis sobre las preguntas relacionadas con la comprensión lectora por género

A continuación presentamos los datos de comprensión lectora clasificando al alumnado de la muestra según su género.

I.1.- ¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? ¿Para ti también sería lo más interesante, por qué? (El baúl).

El 33% de las niñas responde bien, cinco de ellas. Los niños responden bien en el 20,5% de los casos, doce de los treinta y cuatro. Es muy bajo el número de niños y niñas que acierta el ítem uno.

I.2.- ¿Cómo estaba Jim cuando llamó a su madre? (Confundido y asustado).

Tan solo tres niños de los treinta y cuatro y dos niñas de las quince responden mal a la pregunta dos de comprensión lectora.

I.3.- ¿Cuál es el peligro al que se enfrentan Jim y su madre? (A una horda de piratas).

Ninguno de los niños ni de las niñas de entre los cuarenta y nueve estudiantes de la muestra responde mal, todos ellos seleccionan de manera correcta la horda de piratas.

I.4.- ¿Qué significa la expresión “a sangre y fuego”? (Que destruirían y matarían a todo el mundo).

Es más alto el porcentaje de niñas que el de niños el que responde bien y sabe extraer el significado de una frase hecha teniendo en cuenta el contexto en que transcurre la acción. El 24% de los niños, ocho de los treinta y cuatro y el 20% de las niñas, tres de ellas, eligen entre una de las respuestas erróneas.

I.5.- ¿A cuánta gente le piden ayuda antes de volver a la posada? (A tres).

Todas las niñas responden bien a la pregunta, en cambio, solamente el 62% de los niños lee el texto por completo para obtener la respuesta adecuada, el 38%, trece de los treinta y cuatro, elige una de las dos respuestas incorrectas.

I.6.- ¿Cuál es la reacción de la gente a la que le piden ayuda al escuchar la palabra “piratas”? (Se asustan al oír la palabra piratas y ponen excusas para huir).

Las niñas presentan un mayor porcentaje de aciertos, el 93% acierta y se equivoca tan solo el 7%, una de ellas. Entre ellos, acierta el 88% y falla el 12%, cuatro de ellos.

I.7.- ¿Cuál es la mayor virtud de la madre de Jim? (La valentía).

Acierta el 93% de las niñas, catorce de ellas, y solamente se equivoca una, en cambio, en el caso de los niños, acierta solamente el 62%, veintiuno, y se equivoca el 38%, catorce de ellos.

I.8.- Ordena los pasos que sigue Jim para buscar la llave del baúl. (d, c, a, b).

El 41% de los niños, catorce, y el 33% de las niñas, cinco, realiza bien esta prueba. Comete solo dos fallos el 26% de los niños, nueve de ellos y el 27% de las niñas, cuatro de ellas. Tiene tres o más de tres fallos el 33% de los chicos y el 40% de las chicas.

I.9.- ¿Qué quiere decir Jim cuando dice “un tufo nauseabundo”? (Huele tan mal que dan ganas de vomitar).

El 80% de las niñas, doce, responde bien, al igual que el 76% de los niños, veintiséis de ellos. Falla el 20% de ellas y el 24% de ellos.

6.1.3.2. Análisis sobre las preguntas relacionadas con la comprensión lectora por curso

Según el curso en el que se encuentran, los datos obtenidos en la prueba inicial de comprensión lectora son:

I.1.- ¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? ¿Para ti también sería lo más interesante, por qué? (El baúl).

Acierta el 20% del alumnado de quinto curso, cinco, y el 29% del de sexto curso, siete. En total falla el 80% de quinto curso y el 71% de sexto curso, porcentajes bastante elevados de errores.

I.2.- ¿Cómo estaba Jim cuando llamó a su madre? (Confundido y asustado).

Son muy pocos más los alumnos de sexto curso que los de quinto curso los que responden bien a esta pregunta, el 96%, veintitrés, frente al 84%, veintiuno.

I.3.- ¿Cuál es el peligro al que se enfrentan Jim y su madre? (A una horda de piratas).

Tanto todos los niños y niñas de quinto curso como los de sexto curso responden bien al ítem tres del cuestionario inicial de comprensión lectora.

I.4.- ¿Qué significa la expresión “a sangre y fuego”? (Que destruirían y matarían a todo el mundo).

Son más los alumnos de sexto curso los que responden bien a la cuestión, el 84%, veinte de ellos, frente al 72%, dieciocho de los de quinto curso. Elige una opción errónea el 28% de quinto curso y el 16% de los de sexto curso.

I.5.- ¿A cuánta gente le piden ayuda antes de volver a la posada? (A tres).

En quinto curso falla el 24% del alumnado, seis en total y en sexto curso el 29%, siete. Acierta el 76% de los de quinto curso y el 71% en sexto curso.

I.6.- ¿Cuál es la reacción de la gente a la que le piden ayuda al escuchar la palabra “piratas”? (Se asustan al oír la palabra piratas y ponen excusas para huir).

El 84% del alumnado de quinto curso responde bien, en sexto curso lo hace el 96%. Responde mal el 16% de quinto curso, cuatro, y el 4% de sexto curso, uno de ellos.

I.7.- ¿Cuál es la mayor virtud de la madre de Jim? (La valentía).

El 72% del alumnado de quinto curso responde bien, dieciocho, y el 71% de los de sexto curso, diecisiete, también lo hace bien. Responde mal el 28% en quinto curso y el 29% en sexto curso.

I.8.- Ordena los pasos que sigue Jim para buscar la llave del baúl. (d, c, a, b).

Solamente responde bien el 16% de quinto curso, cuatro, en cambio, en sexto curso lo hace el 63%, quince. Comete dos fallos el 28% de quinto curso y el 25% en sexto curso. Y tienen tres o más, el 56% de quinto curso y el 12% de sexto curso.

I.9.- ¿Qué quiere decir Jim cuando dice “un tufo nauseabundo”? (Huele tan mal que dan ganas de vomitar).

Son muchos más los alumnos de sexto curso los que aciertan en este ítem, el 92%, veintidós de ellos, frente al 64% en quinto curso, dieciséis. Falla el 36% en quinto curso y el solamente el 8% en sexto curso.

6.1.3.3. Análisis sobre las preguntas relacionadas con la comprensión lectora por curso y género

La comprensión lectora dividiendo al alumnado según su edad y el sexo se distribuye de la siguiente manera:

I.1.- ¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? ¿Para ti también sería lo más interesante, por qué? (El baúl).

El porcentaje más alto de aciertos lo presentan las niñas de quinto curso, 37,5%, seguidas de los niños de sexto curso con un 29,5%. En tercer lugar, el porcentaje más alto es el de las niñas de sexto curso con un 28,5% y finalmente los niños de quinto curso, que son los que peor porcentaje muestran con un 12%.

I.2.- ¿Cómo estaba Jim cuando llamó a su madre? (Confundido y asustado).

Todas las niñas de sexto curso responden bien a este ítem, en segundo lugar se sitúan los niños de sexto curso con un 94% de los aciertos. En tercer lugar los niños de quinto curso con un 88% y, por último, las niñas de quinto curso con un 75% de los aciertos.

I.3.- ¿Cuál es el peligro al que se enfrentan Jim y su madre? (A una horda de piratas).

Tanto todos los niños como las niñas de quinto y sexto curso responden correctamente el tercer ítem de comprensión lectora.

I.4.- ¿Qué significa la expresión “a sangre y fuego”? (Que destruirían y matarían a todo el mundo).

Los que mayor porcentaje de aciertos demuestran tener son los niños de sexto curso con un 88%, en segundo lugar se sitúan las niñas de quinto curso con un 87,5%, seguidas de las de sexto curso con un 71% y en último lugar los niños de quinto curso con 65%.

I.5.- ¿A cuánta gente le piden ayuda antes de volver a la posada? (A tres).

Tanto las niñas de quinto como las de sexto curso tienen un porcentaje de aciertos del 100%. Los que más fallan son los niños de sexto curso que solo presentan un 59% de los aciertos y en tercer lugar los niños de quinto curso con un 65% de respuestas correctas.

I.6.- ¿Cuál es la reacción de la gente a la que le piden ayuda al escuchar la palabra “piratas”? (Se asustan al oír la palabra piratas y ponen excusas para huir).

Son las niñas de quinto curso y los niños de sexto curso los que mejor porcentaje de aciertos tienen, el 100% en ambos casos, mientras que las niñas de sexto curso aciertan en un 86% de los casos y los niños de quinto curso, los que menos, tienen un porcentaje de aciertos del 76%.

I.7.- ¿Cuál es la mayor virtud de la madre de Jim? (La valentía).

Todas las niñas de quinto curso responden bien, les siguen las niñas de sexto curso con un 86% de aciertos. En tercer lugar, los niños de sexto curso, con un 65% de respuestas correctas, y en último lugar, los niños de quinto curso con un 59%.

I.8.- Ordena los pasos que sigue Jim para buscar la llave del baúl. (d, c, a, b).

Ninguna de las niñas de quinto curso secuencian bien la escena; los niños de quinto curso solamente lo hacen bien en un 24% de los casos. Las que mejor lo hacen son las niñas de sexto curso con un 71% de respuestas sin fallos. Los segundos son los niños de sexto curso, con un 59% de respuestas correctas.

I.9.- ¿Qué quiere decir Jim cuando dice “un tufo nauseabundo”? (Huele tan mal que dan ganas de vomitar).

Los niños de sexto curso responden bien en un 94% de los casos, seguidos de las niñas de sexto curso con un 86% de aciertos. Las niñas de quinto curso presentan un 75% de respuestas correctas y en último lugar los niños de quinto curso con un 59%.

6.1.4. Análisis sobre la expresión oral

Para evaluar la expresión oral del alumnado, antes de comenzar la experiencia, realizamos dos pruebas, P1. y P2., que se explicaron en el apartado de metodología, y los resultados de cada uno de los niños se recogen en las tablas personalizadas.

Comenzaremos con la prueba uno (P1.), valorando los resultados del conjunto de la muestra, (cuarenta y nueve niños y niñas). Hablaremos de rangos (R) para referirnos a cada uno de los aspectos evaluados durante los ejercicios.

P1.R1.- ¿El alumnado es capaz de seguir una conversación con sus compañeros?

En su mayoría, el alumnado no tiene problema para mantener una conversación con sus compañeros, siguen los diálogos y entienden lo que se les dice. Hay tres que no son capaces de seguirla y uno que lo hace con dificultad.

P1.R2.- ¿Es capaz de plantear preguntas adecuadas a la conversación que están manteniendo?

Tan solo el 63%, treinta y uno, plantea todas sus preguntas con sentido completo. No realiza preguntas adecuadas, en su mayoría, el 31%, quince, y solo hace algunas preguntas adecuadas el 6%, tres.

P1.R3.- ¿Responde adecuadamente a las preguntas que le hacen los compañeros para mantener una conversación?

El 41%, veinte, es capaz de responder a las preguntas dando datos y ofreciendo la oportunidad de mantener una conversación con el interlocutor, son demasiados los que se limitan a responder con un simple “sí” o “no”, el 49%. Cinco responden usando muchas muletillas.

P1.R4.- ¿Habla de forma fluida durante toda la conversación?

Hay veinte alumnos que responden adecuadamente. Habla de una manera fluida el 33%, dieciséis. El 39% habla de una forma más o menos fluida, dentro de ellos se incorporan algunos de los que respondían usando muchos monosílabos. El 28% no habla de forma fluida, catorce niños y niñas.

P1.R5.- ¿Utiliza durante la conversación el lenguaje corporal acorde con el mensaje que desea transmitir?

El 65% del alumnado no muestra un lenguaje corporal adecuado a la hora de mantener una conversación, o se muestra nervioso, tímido o simplemente muestra un lenguaje corporal pasota. Tan solo el 35%, diecisiete, mantiene un lenguaje apropiado para transmitir correctamente sus ideas, pensamientos o sentimientos.

P2.R1.- ¿Es capaz el alumnado de elegir un tema que sea de interés para exponerlo a sus compañeros?

El 86% del alumnado, cuarenta y dos de ellos, selecciona un tema de su interés para realizar una exposición. El 14%, siete de ellos, no sabe de qué hablar o se muestra dubitativo sobre cuáles son sus temas de interés o sus gustos personales.

P2.R2.- ¿Es capaz de estructurar el tema antes de exponerlo?

El 63%, treinta y uno, sabe estructurar el tema, o al menos tiene claro que al principio hay que hacer una pequeña presentación del mismo, exponer las ideas y hacer una valoración o conclusión. Es bastante elevado el número de alumnos que no lo sabe o no lo hace, dieciocho de ellos, es decir, el 37%.

P2.R3.- ¿Sigue un orden a la hora de exponer el tema?

El 37%, dieciocho, es capaz de seguir el orden de sus ideas mientras las va exponiendo; el 63%, treinta y uno, se pierde o se pasa de una a idea a otra sin acabar lo que estaba explicando.

P2.R4.- ¿Expone el tema adecuadamente o, por el contrario, se ve afectado por algún factor que le provoque algún tipo de alteración? (Aparecen tres posibilidades, sí (que lo hacen bien), no (fallan) y, en tercer lugar, aparece lenguaje corporal, refiriéndonos a que sí lo hacen bien pero a veces se bloquean porque se muestran nerviosos, inquietos, tímidos, etc.).

Solamente el 24% del alumnado, doce, es capaz de exponer su tema sin ningún tipo de problema. Casi la mitad de la muestra, el 49%, veinticuatro niños y niñas de tercer ciclo de Educación Primaria no son capaces de exponer un tema adecuadamente ante sus compañeros. Otros trece, el 27%, lo hacen bien pero en algunos momentos se pierden al ponerse nerviosos, gesticular demasiado o sentir timidez, entre otros aspectos.

6.1.4.1. Análisis sobre la expresión oral por género

P1.R1.- ¿Es capaz el alumnado de seguir una conversación con sus compañeros?

El 91% de los niños lo hace sin dificultades, al igual que el 93% de las niñas. Hay una niña, el 6%, que lo hace con dificultad y un 9% de los niños, tres de ellos, que no la sigue, por falta de interés en los tres casos.

P1.R2.- ¿Es capaz de plantear preguntas adecuadas a la conversación que están manteniendo?

El 62% de los niños y el 67% de las niñas realizan preguntas adecuadas para continuar una conversación. El 35% de los niños, doce de ellos, no plantea preguntas adecuadas o no dice nada, al igual que el 20% de las niñas, tres de ellas.

P1.R3.- ¿Responde adecuadamente a las preguntas que le hacen los compañeros para mantener una conversación?

Se observa que solamente el 41% de los niños y el 40% de las niñas responden adecuadamente a las preguntas, dando así la posibilidad de establecer

una comunicación adecuada. El 53% de los niños y el 40% de las niñas se comunican mediante el uso excesivo de monosílabos.

P1.R4.- ¿Habla de forma fluida durante toda la conversación?

El 30% de los niños y el 40% de las niñas se desenvuelven con fluidez en una conversación. El 35% de ellos y el 47% de ellas podrían hacerlo, pero terminan usando demasiados monosílabos y muletillas.

P1.R5.- ¿Utiliza durante la conversación el lenguaje corporal acorde con el mensaje que desea transmitir?

Apreciamos que las niñas muestran un lenguaje corporal más acorde que los niños, ellas en un 53% de los casos, mientras que ellos solamente en el 26%.

P2.R1.- ¿Es capaz el alumnado de elegir un tema que sea de interés para exponerlo a sus compañeros?

El porcentaje de niñas que selecciona un tema adecuado es más alto que el de niños, un 93%, catorce de ellas, frente al 82%, veintiocho de ellos. Seis niños y una niña no seleccionan ningún tema.

P2.R2.- ¿Es capaz de estructurar el tema antes de exponerlo?

El 67% de las niñas estructura su exposición adecuadamente, al igual que el 62% de los niños. Tanto el 38% de ellos como el 33% de ellas no saben estructurar adecuadamente el tema.

P2.R3.- ¿Sigue un orden a la hora de exponer el tema?

Se observa que a pesar de que eran bastantes los que estructuraban bien el tema, a la hora de exponerlo solamente sigue un orden el 35% de los niños y el 40% de las niñas.

P2.R4.- ¿Expone el tema adecuadamente o, por el contrario, se ve afectado por algún factor que le provoque algún tipo de alteración? (Aparecen tres posibilidades, sí (que lo hacen bien), no (fallan) y, en tercer lugar, aparece lenguaje corporal, refiriéndonos a que sí lo hacen bien pero a veces se bloquean porque se muestran nerviosos, inquietos, tímidos, etc.).

El 24% de los niños y el 27% de las niñas exponen el tema de forma adecuada. El 29% de ellos y el 20% de ellas lo hacen bien por momentos y el 47% de los chicos y el 53% de las chicas no lo exponen bien.

6.1.4.2. Análisis sobre la expresión oral por curso

P1.R1.- ¿Es capaz el alumnado de seguir una conversación con sus compañeros?

No se aprecia diferencia entre el alumnado de quinto y sexto curso a la hora de seguir una conversación, tanto el 92% del alumnado de sexto y quinto curso sigue sin problemas una conversación. Un alumno de quinto curso no lo hace y otro lo hace con dificultad. En sexto curso, dos de ellos no siguen con normalidad una conversación.

P1.R2.- ¿Es capaz de plantear preguntas adecuadas a la conversación que están manteniendo?

El alumnado de quinto curso lo hace en un 64% de los casos, dieciséis de ellos y en sexto curso el 63%, quince de ellos. No se aprecia gran diferencia entre un curso y otro, pero son demasiados los que no son capaces de continuar la conversación o que les cuesta hacerlo.

P1.R3.- ¿Responde adecuadamente a las preguntas que le hacen los compañeros para mantener una conversación?

En quinto curso lo hace el 44% del alumnado sin ningún tipo de problema, al igual que el 37% de sexto curso. El 52% de quinto curso y el 46% de sexto curso abusan del uso de monosílabos. El 4% en quinto curso y el 17% de sexto curso empobrecen la comunicación abusando del uso de muletillas.

P1.R4.- ¿Habla de forma fluida durante toda la conversación?

Solamente el 33% de sexto curso y el 32% de quinto curso hablan de forma fluida durante toda la conversación.

P1.R5.- ¿Utiliza durante la conversación el lenguaje corporal acorde con el mensaje que desean transmitir?

Solamente el 36% en quinto curso y el 33% en sexto curso se comportan de manera adecuada, o hacen coincidir su expresión gestual y corporal con el mensaje que transmiten.

P2. R1.- ¿Es capaz el alumnado de elegir un tema que sea de interés para exponerlo a sus compañeros?

Es capaz el 88% del alumnado de quinto curso y el 83% de sexto curso. Tres de quinto curso y cuatro de los de sexto curso no escogen ningún tema de su interés.

P2.R2.- ¿Es capaz de estructurar el tema antes de exponerlo?

El 67% del alumnado de sexto curso y el 60% de quinto curso lo estructuran con cierta claridad, pero no lo hace ni el 40% en quinto curso, diez, ni el 33% en sexto curso, ocho niños y niñas.

P2.R3.- ¿Sigue un orden a la hora de exponer el tema?

No siguen un orden en el 68% de los casos de quinto curso ni en el 58% en el caso de sexto curso. Solamente ocho de quinto curso y diez en sexto curso siguen cierto orden en la exposición oral de su tema.

P2.R4.- ¿Expone el tema adecuadamente o, por el contrario, se ve afectado por algún factor que le provoque algún tipo de alteración? (Aparecen tres posibilidades, sí (que lo hacen bien), no (fallan) y, en tercer lugar, aparece lenguaje corporal, refiriéndonos a que sí lo hacen bien pero a veces se bloquean porque se muestran nerviosos, inquietos, tímidos, etc.).

El 24% del alumnado de quinto curso y el 25% de sexto curso lo exponen de forma totalmente adecuada. El 16% de quinto curso y el 37,5% de sexto curso lo exponen bien, pero interfiere en su comunicación el lenguaje corporal. El 60% de quinto curso no lo expone adecuadamente, al igual que el 37,5% de los de sexto curso.

6.1.4.3. Análisis sobre la expresión oral por curso y género

P1.R1.- ¿Es capaz el alumnado de seguir una conversación con sus compañeros?

Las niñas de sexto curso son las únicas que siguen la conversación sin problemas en su totalidad y se mantienen atentas, pero por lo general no existe una amplia diferencia entre los cuatro grupos.

P1.R2.- ¿Es capaz de plantear preguntas adecuadas a la conversación que están manteniendo?

El 86% de las niñas de sexto curso realiza preguntas adecuadas para mantener una conversación coherente, les siguen los niños de quinto curso con 71%, en tercer lugar se sitúan los niños de sexto curso con un porcentaje del 53% y por último las niñas de quinto curso con un 50%.

P1.R3.- ¿Responde adecuadamente a las preguntas que le hacen los compañeros para mantener una conversación?

Los niños de quinto curso son los que presentan un mayor porcentaje de respuestas adecuadas para seguir la conversación, el 47%, seguidos de las niñas de sexto curso con un 43%, en tercer lugar las niñas de quinto curso con un 37,5%, y finalmente, los niños de sexto curso con un 35%. Los que más respuestas con monosílabos ofrecen son las niñas de quinto curso y los niños de sexto curso.

P1.R4.- ¿Habla de forma fluida durante toda la conversación?

El 43% de las niñas de sexto curso habla fluidamente, les siguen las niñas de quinto curso con un 37,5% y por último los niños de quinto y sexto curso con el 30% en ambos casos.

P1.R5.- ¿Utiliza durante la conversación el lenguaje corporal acorde con el mensaje que desean transmitir?

Las niñas de quinto curso muestran un mayor porcentaje en cuanto al uso de un lenguaje corporal adecuado, un 62,5%, las segundas son las niñas de sexto curso con un 43%, en tercer lugar los niños de sexto curso con 29% y por último los niños de quinto curso con un 24%.

P2.R1.- ¿Es capaz el alumnado de elegir un tema que sea de interés para exponerlo a sus compañeros?

El 100% de las niñas de sexto curso selecciona un tema adecuado, en segundo lugar, con porcentajes similares, se sitúan los niños de quinto curso con un 88% y las niñas del mismo curso con un 87,5%, se alejan un poco más los niños de sexto curso con un 76%.

P2.R2. ¿Es capaz de estructurar el tema antes de exponerlo?

Las niñas de sexto curso estructuran con claridad el tema que seleccionan en un 86% de los casos, los niños de quinto curso en un 69%, los de sexto curso presentan un porcentaje del 59%, y finalmente las niñas de quinto curso con un 50%.

P2.R3.- ¿Sigue un orden a la hora de exponer el tema?

Las niñas de sexto curso siguen un orden exponiendo el tema en un 57% de los casos, cuatro de ellas, los niños de quinto y sexto curso en el 35% de los casos, seis niños en cada curso. Por último, el 25% de las niñas de quinto curso, dos de ellas.

P2.R4.- ¿Expone el tema adecuadamente o, por el contrario, se ve afectado por algún factor que le provoque algún tipo de alteración? (Aparecen tres posibilidades, sí (que lo hacen bien), no (fallan) y, en tercer lugar, aparece lenguaje corporal, refiriéndonos a que sí lo hacen bien pero a veces se bloquean porque se muestran nerviosos, inquietos, tímidos, etc.).

El 43% de las niñas de sexto curso presentan el mayor porcentaje en este rango, el 43% de ellas exponen el tema adecuadamente sin ningún tipo de alteración. En segundo lugar se sitúan los niños de quinto curso con un 29%. Les siguen los niños de sexto curso con un 18% y finalmente las niñas de quinto curso con el 12,5 de ellas.

6.1.5. Análisis sobre la expresión escrita

Como se explicó anteriormente, la expresión escrita de cada uno de los miembros de la muestra en el momento de comenzar la investigación, se evaluó

mediante ítems que introdujimos en las pruebas iniciales: el ítem uno de expresión escrita corresponde al ítem dos del cuestionario “valoración de la lectura” (anexo cinco); el ítem dos corresponde al ítem diez del cuestionario “comprensión auditiva” (anexo seis); el ítem tres y cuatro de valoración de expresión escrita corresponden al ítem uno e ítem diez del cuestionario “comprensión lectora” (anexo siete).

I.1.- ¿Recuerdas si tus padres te leían o contaban cuentos? (Las respuestas del alumnado al ítem se recogen en el anexo treinta y cinco).

Responden en total diez, el 20%, y no responden el 80%, treinta y nueve alumnos.

I.1.1.- ¿Escribe con coherencia? (De los diez alumnos que responden)

El 60%, seis de ellos, escribe con coherencia. Los otros cuatro escriben con poca coherencia o ninguna.

I.1.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

Seis no cometen ninguna falta de ortografía. Los textos son muy escuetos, aun así, cuatro de ellos cometen tres o más faltas.

I.1.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

Cuatro tienen tres o más faltas de acentuación o puntuación, tres tienen entre una y dos y tan solo tres no cometen ninguna falta.

I.1.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

Tan solo una incorpora elementos imaginativos, los otros nueve se limitan a dar un nombre de una historia o a contar con muy pocas palabras de qué trataba.

I.2.- Escribe entre tres y cinco líneas explicando qué significa el redondel negro que Pew entrega a Bill Bones. (Las respuestas al ítem se recogen en el anexo treinta y seis).

Responde el 78% del alumnado de la muestra, treinta y ocho, y no responden once, el 22% de ellos.

I.2.1.- ¿Escribe con coherencia?

Veinticuatro escriben con coherencia, el 63%, y el 37%, catorce de ellos, escribe sin coherencia o poca coherencia.

I.2.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

De los treinta y ocho, el 61% no comete ninguna falta, veintitrés. El 34%, trece, tiene entre una y dos faltas. El 5%, dos, tienen más de tres faltas.

I.2.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

El 55%, veintiún alumnos, no tiene ninguna falta de acentuación o puntuación. Es muy elevado el porcentaje de los que tienen entre una y dos, el 40%, quince niños y niñas. El 5%, dos, comente más de tres faltas de acentuación y puntuación.

I.2.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

Prácticamente ningún niño y niña usa la imaginación a la hora de escribir, tan solo lo hace uno de los treinta y ocho que responden, que representa el 3%. El resto, treinta y siete, no incorporan ningún elemento imaginativo.

I.3.- ¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? ¿Para ti también sería lo más interesante? ¿Por qué? (Podemos ver las respuestas al ítem en el anexo treinta y siete).

Se vuelve a producir un descenso del alumnado que responde, lo hacen veintitrés, el 47% de la muestra, y no responden veintiséis, el 53%.

I.3.1.- ¿Escribe con coherencia?

El 87% da una respuesta coherente, pero siguen siendo muy cortas las respuestas y la mayoría no la desarrollan, van a lo más rápido y sencillo. El 13%, tres, dan una respuesta poco coherente o sin ningún sentido.

I.3.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

El 30% del alumnado que responde al ítem tres, siete niños, tiene entre una y dos faltas de ortografía. No hay ninguno que tenga tres o más en esta ocasión, pero como vemos en el anexo treinta y cuatro, las respuestas son muy cortas.

I.3.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

El 9%, dos de los veintitrés, tiene más de tres faltas de acentuación y puntuación. El 26%, seis niños, comete entre una y dos. El 65%, quince, escribe como se podría esperar que lo hiciesen alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria.

I.3.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

Ninguno de los veintitrés miembros de la muestra que responden a este ítem incorpora elementos imaginativos a sus textos.

I.4.- Escribe entre cinco y diez líneas contando lo que crees que sucedería después de que Jim y su madre registrasen las cosas de Bill Bones. (Las respuestas al ítem se recogen en el anexo treinta y ocho).

El 80% del alumnado responde al ítem, treinta y nueve. No responde el 20%, diez.

I.4.1.- ¿Escribe con coherencia?

El 49% escribe textos coherentes, diecinueve. Los otros veinte escriben textos poco coherentes o sin coherencia con respecto a lo que se les pregunta, el 51%.

I.4.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

Tan solo el 23% de los que contestan escriben sin ninguna falta de ortografía; el 38,5%, quince, tiene entre una y dos faltas, y otros quince, tres o más. En total, el 77% del alumnado que responde tiene alguna falta de ortografía.

I.4.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

Casi la mitad tiene entre una y dos faltas, el 46%, un total de dieciocho. También es alto el porcentaje de alumnos que tiene tres o más faltas, el 31%, unos doce de los que contestan. Solamente el 23% escribe sin ninguna falta, nueve.

I.4.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

Solamente trece, el 33%, escribe dándole un toque imaginativo a sus palabras. El otro 66%, veintiséis niños, no lo hacen.

6.1.5.1. Análisis sobre la expresión escrita por género

Recordemos que al primer ítem de expresión escrita no contestaron todos los miembros de la muestra, lo hicieron ocho niñas de las quince y dos niños de los treinta y cuatro, por lo que no consideramos significativo realizar un análisis exhaustivo del mismo atendiendo a la variable sexo. Las respuestas del alumnado al ítem uno de expresión escrita (ítem dos de valoración de la lectura) se recogen en el anexo treinta y cinco.

I.2.- Escribe entre tres y cinco líneas explicando qué significa el redondel negro que Pew entrega a Bill Bones. (Las respuestas al ítem se recogen en el anexo treinta y seis).

Responde a este ítem el 76% de los niños de la muestra, veintiséis de los treinta y cuatro, y el 80% de las niñas, doce de las quince que componen la muestra.

I.2.1.- ¿Escribe con coherencia?

El 69%, dieciocho, de los veintiséis niños que responden escriben textos coherentes, mientras que los otros ocho crean textos poco o nada coherentes. En el caso de las niñas, de las doce que responden, la mitad, seis de ellas, escriben textos coherentes, mientras que las otras seis los hacen poco o nada coherentes.

I.2.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

El 65%, diecisiete de ellos, no comenten ninguna falta ortográfica, al igual que el 50% de las niñas, seis de ellas. El 31%, ocho de ellos, comete entre una y dos faltas, también el 42% de las niñas, cinco de ellas. El 4%, uno de los niños, y el 8%, una de las niñas, tienen tres o más faltas en este ítem.

I.2.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

El 54% de los niños que responden, catorce de ellos, no cometen ninguna falta de puntuación o acentuación, al igual que el 58% de las niñas, siete de ellas. Tienen entre una y dos faltas de acentuación o puntuación el 42% de ellos, once niños y el 33% de las niñas, cuatro de ellas.

I.2.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

El 96% de los niños, veinticinco de ellos y el 100% de las niñas que responden no añaden elementos imaginativos a sus textos, solamente lo hace uno de los chicos.

I.3.- ¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? ¿Para ti también sería lo más interesante? ¿Por qué? (Podemos ver las respuestas al ítem en el anexo treinta y siete).

Responden al ítem tres de expresión escrita, el 44% de los niños de la muestra, quince de los treinta y cuatro, y el 53% de las niñas, ocho de las quince que componen la muestra.

I.3.1.- ¿Escribe con coherencia?

De los quince niños que responden, el 87%, trece, escribe textos coherentes, mientras que los otros dos escriben textos poco o nada coherentes. En el caso de las niñas, de las ocho que responden, siete, escriben textos coherentes, mientras que una lo hace con poca o ninguna coherencia.

I.3.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

El 80% de los quince niños que responden, doce de ellos, no comenten ninguna falta ortográfica, al igual que el 50% de las niñas que responden, cuatro de ellas. El 20% de los chicos, tres de ellos, cometen entre una y dos faltas, los mismos que el otro 50% de las chicas.

I.3.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

El 67% de los niños, diez de ellos, no cometen ninguna falta de puntuación o acentuación, al igual que el 62,5% de las niñas, cinco de ellas. Tienen entre una y dos faltas de acentuación o puntuación el 20% de los niños, tres de ellos, y el

37,5% de las niñas, tres de ellas. El 13% de los niños, tres, tiene tres o más faltas de acentuación o puntuación.

I.3.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

Ninguno de los quince niños ni de las ocho niñas que responden a este ítem añade elementos imaginativos en sus textos.

I.4.- Escribe entre cinco y diez líneas contando lo que crees que sucedería después de que Jim y su madre registrasen las cosas de Bill Bones. (Las respuestas al ítem se recogen en el anexo treinta y ocho).

Responden a este ítem de expresión escrita el 74% de los niños de la muestra, veinticinco de los treinta y cuatro, y el 93% de las niñas, catorce de las quince que componen la muestra.

I.4.1.- ¿Escribe con coherencia?

De los veinticinco niños que responden, el 44%, once, escribe textos coherentes, mientras que los otros catorce crean textos poco o nada coherentes. En el caso de las niñas, de las catorce que responden, el 57%, ocho de ellas, escribe textos coherentes, mientras que las otras seis los hacen poco o nada coherentes.

I.4.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

Solamente el 16% de los niños que responden no comenten ninguna falta, cuatro de ellos. En el caso de las chicas, responde sin cometer ninguna falta el 36% de las que contestan, cinco de ellas. Cometen entre una y dos faltas diez niños y cinco niñas. Tienen tres o más faltas once niños y cuatro niñas.

I.4.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

Solamente escriben sin cometer ninguna falta de acentuación o puntuación tres niños, once cometen entre una y dos y los otros once cometen tres o más. Las seis niñas escriben sin cometer ninguna falta de acentuación o puntuación, siete cometen entre una y dos, y una de ellas tiene tres o más.

I.4.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

El 36% de los niños, nueve de ellos y el 29% de las niñas, cuatro de ellas, añaden elementos imaginativos a sus textos.

6.1.5.2. Análisis sobre la expresión escrita por curso

Al igual que en el análisis del ítem uno de expresión escrita dividiendo al alumnado de la muestra en niños y niñas, no lo considerábamos significativo, tampoco lo consideramos dividiéndolos por curso, ya que solamente contestan seis alumnos de quinto curso y cuatro de sexto curso.

I.2.- Escribe entre tres y cinco líneas explicando qué significa el redondel negro que Pew entrega a Bill Bones. (Las respuestas al ítem se recogen en el anexo treinta y seis).

Responde el 76% del alumnado de quinto curso, un total de diecinueve, y el 79% de sexto curso, otros diecinueve.

I.2.1.- ¿Escribe con coherencia?

El 53% del alumnado de quinto curso, diez de los diecinueve que responden, escribe coherentemente. En sexto curso, escribe con coherencia el 74% de los que responden, catorce de los diecinueve que contestan.

I.2.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

De los diecinueve que responden en quinto curso, dos cometen tres o más faltas de ortografía y otros seis tienen entre una y dos. De los diecinueve que responden en sexto curso, siete cometen entre una y dos faltas de ortografía.

I.2.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

Tiene más de tres faltas de acentuación o puntuación el 11% de los alumnos que responden en quinto curso, dos de ellos. El 47% de los niños y niñas de quinto curso, nueve, comete entre una y dos faltas de acentuación y puntuación, al igual que el 32% de los de sexto curso, seis de ellos.

I.2.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

Ninguno de los diecinueve de quinto curso que responden añade elementos imaginativos en su producción, en sexto curso, solamente añade elementos imaginativos uno de los diecinueve que responden.

I.3.- ¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? ¿Para ti también sería lo más interesante? ¿Por qué? (Podemos ver las respuestas al ítem en el anexo treinta y siete).

Responde el 48% de los de quinto curso, un total de doce, y el 46% de los de sexto curso, unos once.

I.3.1.- ¿Escribe con coherencia?

El 92% del alumnado de quinto curso, once de los doce que responden, escribe coherentemente. En sexto curso, escribe con coherencia el 82% del alumnado que responde, nueve de los once que contestan.

I.3.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

De los doce alumnos que responden en quinto curso, seis escriben el texto sin faltas de ortografía y otros seis cometen entre una y dos. En sexto curso, el 91% de los que responden presenta su escrito sin faltas de ortografía y el 9%, un alumno, comete entre una y dos faltas.

I.3.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

Tiene más de tres faltas de acentuación o puntuación el 17% del alumnado que responde en quinto curso, dos de ellos, otros dos cometen entre una y dos, y el 66%, ocho alumnos, escribe el texto sin faltas de puntuación o acentuación. En sexto curso, comete entre una o dos faltas el 36% de los once que responden, el 64%, siete, no comete ninguna falta de este tipo.

I.3.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

Ninguno de los doce de quinto curso ni de los once de sexto curso que responden a este ítem.

I.4.- Escribe entre cinco y diez líneas contando lo que crees que sucedería después de que Jim y su madre registrasen las cosas de Bill Bones. (Las respuestas al ítem se recogen en el anexo treinta y ocho).

Responde a este ítem el 80% del alumnado de quinto curso, un total de veinte, no responden cinco de ellos. En sexto curso, responde el 79%, diecinueve y no responden cinco.

I.4.1.- ¿Escribe con coherencia?

El 30% del alumnado de quinto curso, seis de los veinte que responden, escriben coherentemente. En sexto curso, escribe con coherencia el 68% de los diecinueve que responden, trece de ellos.

I.4.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

De los veinte que responden en quinto curso, siete cometen tres o más faltas de ortografía y otros siete tienen entre una y dos. De los diecinueve que responden en sexto curso, ocho cometen tres o más faltas y otros ocho, entre una y dos faltas de ortografía.

I.4.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

Tiene más de tres faltas de acentuación o puntuación el 20% del alumnado que responde en quinto curso, cuatro de ellos. El 45% de los niños y niñas de quinto curso, nueve, cometen entre una y dos faltas de acentuación y puntuación. En sexto curso, comete tres o más faltas el 47%, nueve de ellos, otros nueve cometen entre una y dos faltas.

I.4.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

En quinto curso, solamente añade elementos imaginativos el 10% del alumnado que contestaron, dos de ellos. En sexto curso lo hace alguno más, el 58%, que corresponde a once de los diecinueve que respondieron.

6.1.5.3. Análisis sobre la expresión escrita por curso y género

Al ítem uno de expresión escrita solamente responden cinco niñas de quinto curso, tres niñas de sexto curso, un niño de quinto curso y otro niño de

sexto curso, por lo que no consideramos significativo proceder a un análisis tan minucioso de dicho ítem.

I.2.- Escribe entre tres y cinco líneas explicando qué significa el redondel negro que Pew entrega a Bill Bones. (Las respuestas al ítem se recogen en el anexo treinta y seis).

Responden cinco niñas de quinto curso, el 62,5% de las ocho de la clase, las siete niñas de la clase de sexto curso, catorce niños de quinto curso y doce niños de la clase de sexto curso.

I.2.1.- ¿Escribe con coherencia?

Redactan con coherencia una de las cinco niñas de quinto curso que respondían, cinco de las siete de sexto curso, nueve niños de los catorce de quinto curso y nueve niños de los doce de sexto curso.

I.2.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

De las cinco alumnas de quinto curso que responden, dos no cometen ninguna falta, otras dos cometen entre una y dos, y una tiene tres o más. De las siete niñas de sexto curso, cuatro escriben sin faltas y tres cometen entre una y dos faltas. De los catorce niños de quinto curso, nueve escriben sin faltas, cuatro cometen entre una y dos, y uno tiene tres o más. De los doce de sexto curso que responden, ocho escriben sin ninguna falta y cuatro cometen entre una y dos.

I.2.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

Una niña de quinto curso, de las cinco que respondían, escribe sin faltas de acentuación o puntuación, tres de ellas cometen entre una y dos y otra comete tres o más. De las siete niñas de sexto curso que responden, seis escriben sin faltas y una de ellas comete entre una y dos. De los catorce niños de quinto curso, seis cometen entre una y dos y uno de ellos comete tres o más. Entre los doce niños de sexto curso que responden, cinco de ellos cometen entre una y dos faltas.

I.2.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

De todos los que respondían al ítem, solamente un niño de sexto curso escribe añadiendo elementos imaginativos.

I.3.- ¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? ¿Para ti también sería lo más interesante? ¿Por qué? (Podemos ver las respuestas al ítem en el anexo treinta y siete).

Cuatro niñas de quinto curso, el 50% de las ocho de clase, el 57% de las niñas de sexto curso, cuatro de ellas, el 47% de los niños de quinto curso, ocho de ellos, y el 41% de los niños de la clase de sexto curso, siete en total.

I.3.1.- ¿Escribe con coherencia?

Redactan con coherencia las cuatro niñas de quinto curso que responden, tres de las cuatro de sexto curso, siete niños de los ocho de quinto y seis niños de los siete de sexto curso.

I.3.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

De las cuatro alumnas de quinto curso que responden, una no comete ninguna falta, las otras tres cometen entre una y dos. De las cuatro niñas de sexto curso, tres escriben sin faltas y una comete entre una y dos faltas. De los ocho niños de quinto curso, cinco escriben sin faltas, tres cometen entre una y dos. De los siete alumnos de sexto curso que responden, todos presentan el texto sin ninguna falta.

I.3.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

Tres niñas de quinto curso, de las cuatro que respondían, escriben sin faltas de acentuación o puntuación, una de ellas comete entre una y dos. De las cuatro niñas de sexto curso, dos escriben sin faltas y otras dos de ellas cometen entre una y dos. De los ocho niños de quinto curso, cinco escriben sin faltas, uno comete entre una y dos, y dos de ellos cometen tres o más. Entre los siete niños de sexto curso que responden, cinco no cometen ningún fallo de acentuación o puntuación y los otros dos entre uno y dos.

I.3.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

Ninguno de los niños ni de las niñas de quinto y sexto curso introduce elementos imaginativos en sus respuestas.

I.4.- Escribe entre cinco y diez líneas contando lo que crees que sucedería después de que Jim y su madre registrasen las cosas de Bill Bones. (Las respuestas al ítem se recogen en el anexo treinta y ocho).

Responden al ítem siete niñas de las ocho de quinto curso, las siete niñas de la clase de sexto curso, trece niños de quinto curso y doce niños de la clase de sexto curso.

I.4.1.- ¿Escribe con coherencia?

Redactan con coherencia tres de las siete niñas de quinto curso, cinco de las siete de sexto curso, tres niños de los trece de quinto curso y ocho niños de los doce de sexto curso.

I.4.2.- ¿Comete faltas de ortografía? (Faltas de escritura de palabras y sintaxis).

De las siete alumnas de quinto curso que responden, tres no cometen ninguna falta, las otras cuatro cometen entre una y dos. De las siete niñas de sexto curso, dos escriben sin faltas, una comete entre una y dos faltas y las otras cuatro tienen tres o más. De los trece niños de quinto curso, tres escriben sin faltas, otros tres cometen entre una y dos y siete tiene tres o más. De los doce de sexto curso que responden, uno escribe sin ninguna falta, siete cometen entre una y dos y los otros cuatro tienen tres o más.

I.4.3.- ¿Comete faltas de acentuación y o puntuación?

Cuatro niñas de quinto curso, de las siete que respondían, escriben sin faltas de acentuación o puntuación, tres de ellas cometen entre una y dos. De las siete niñas de sexto curso, dos escriben sin faltas, cuatro cometen entre una y dos y una tiene tres o más. De los trece niños de quinto, tres escriben sin faltas, seis cometen entre una y dos, y cuatro de ellos comete tres o más. Entre los doce niños de sexto curso que responden, cinco cometen entre una y dos faltas y los otros siete tienen tres o más faltas.

I.4.4.- ¿Incorpora elementos imaginativos?

Ninguna de las siete niñas de quinto curso que responden introducen elementos imaginativos, de las niñas de sexto curso lo hacen cuatro de las siete que responden. En cuanto a los niños, introducen elementos imaginativos, de los

trece de quinto curso, dos de ellos y en sexto curso lo hacen siete de los doce que contestaban.

6.1.6. Análisis de las preguntas relacionadas con el cómic

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos sobre la prueba abierta (anexo ocho) que se llevó a cabo con el alumnado de quinto curso sobre sus conocimientos acerca de los elementos del cómic, así como su relación con él. En primer lugar expondremos los datos refiriéndonos a los veinticinco alumnos que componen la clase de quinto curso y posteriormente nos centraremos en esos mismos datos atendiendo a las respuestas que dan los niños por un lado y las niñas por otro.

I.1.- ¿Lees cómic?

Responden sí el 20%, cinco del alumnado de quinto curso son los que leen varias veces a la semana cómics. No lee nunca el 48%, doce, en el cuestionario de valoración de la lectura eran once los que afirmaban que nunca leen cómics. Lee ocasionalmente el 16%, cuatro, y de vez en cuando el otro 16%.

I.2.- Cuando lees cómics, ¿por qué lo haces?

La mayoría del alumnado no responde a esta pregunta porque no lee cómics. De los que leen, el 4%, un alumno, lo hace porque le gustan los dibujos, el 32% porque le divierten y el 20%, cinco, porque le gusta las historias que les cuentan.

I.3.- ¿Sabes para qué se utilizan habitualmente en las novelas gráficas estos bocadillos?

I.3.1.- Diálogos.

El 84% de la muestra conoce para qué se usan los bocadillos de diálogos.

I.3.2.- Pensamientos o sueños.

El 76% de la muestra los identifica correctamente.

I.3.3.- Gritos o ruidos.

El 60% de los veinticinco sabía para qué se usa este tipo de bocadillo.

I.3.4.- Narrador o anotaciones.

Los cuadros reservados a los comentarios o aclaraciones del narrador son identificados por el 76%.

I.4.- Si estás haciendo un cómic ¿qué harías primero?(A) Escribir el texto y después encerrarlo en el bocadillo. (B) Hacer el bocadillo y después poner el texto.

Quince son conscientes de que es importante escribir primero el texto y después encerrarlo en los bocadillos, mientras que diez piensan que es mejor hacer el bocadillo primero y después escribir el texto, sin considerar que se pueden quedar sin espacio.

I.5.- Dibuja expresiones faciales, todas las que conozcas o inventa algunas.

El 56% del alumnado dibujó diez expresiones faciales, el 24% entre siete y nueve, el 16% menos de siete, y el 4% menos de cinco. Cuatro son capaces de representar expresiones más complejas de lo habitual, como confusión, celos, vergüenza, enamoramiento, maldad, rechazo, sinvergonzonería, ira o entusiasmo. La mayoría son las típicas, alegría, llanto, felicidad, enfado, rabia, contento, etc.

I.6.- ¿Qué viñeta de estas dos prefieres?

Vemos que diecinueve eligieron la segunda viñeta, que es la que pertenece al cómic que usamos en las actividades. Los otros seis eligieron la primera viñeta.

I.7.- ¿Por qué has elegido esa?

Los motivos aducidos por los veinticinco son: siete de ellos dijeron que por el color, cinco que por las ilustraciones y, los otros doce dicen que por el tipo de texto utilizado.

6.1.6.1. Análisis de las preguntas relacionadas con el cómic por género

I.1.- ¿Lees cómic?

Sí suelen hacerlo tres de los niños y dos de las niñas de quinto curso. No leen nunca cómics nueve niños y tres niñas. Leen de vez en cuando dos niños y dos niñas. Y ocasionalmente leen tres niños y una niña.

I.2.- Cuando lees cómics, ¿por qué lo haces?

Un niño los elige porque le gustan las ilustraciones, ninguna niña los elige por este motivo. Cuatro niños y cuatro niñas los prefieren porque les divierten. Tres niños y dos niñas los eligen porque les gustan sus historias. La mayoría de los niños, nueve de ellos, no responde, al igual que dos niñas.

I.3.- ¿Sabes para qué se utilizan habitualmente en las novelas gráficas estos bocadillos?

I.3.1.- Diálogos.

Conocen este tipo de bocadillos dieciséis niños y cinco niñas. No los identifican un niño y tres niñas.

I.3.2.- Pensamientos o sueños.

Doce niños y cinco niñas los identifican. No los conocen o no los identifican, cinco de los niños y tres de las niñas de quinto curso.

I.3.3.- Gritos o ruidos.

Diez niños y cinco niñas los identifican sin problemas, mientras que siete niños y tres niñas no los conocen.

I.3.4.- Narrador o anotaciones.

Catorce niños y cinco niñas los conocen o saben para qué se utilizan, pero no los conocen tres niños ni tres niñas.

I.4.- Si estás haciendo un cómic ¿qué harías primero?(A) Escribir el texto y después encerrarlo en el bocadillo. (B) Hacer el bocadillo y después poner el texto.

La mayoría de los niños, once de ellos aprecian la importancia que puede tener la elaboración de los bocadillos o globos para la estética del cómic, al igual que la mitad de las niñas, cuatro de ellas.

I.5.- Dibuja expresiones faciales, todas las que conozcas o inventa algunas.

Nueve niños, el 53%, dibujan diez expresiones, seis de ellos (35%) entre siete y nueve, el 6%, uno de ellos dibuja entre siete y cinco y otro de los niños dibuja menos de cinco. Entre las niñas, dibuja más de diez expresiones el 62,5% de ellas, es decir, cinco de ellas, las otras tres, el 37,5%, dibujan menos de siete y más de cinco.

I.6.- ¿Qué viñeta de estas dos prefieres?

Tres niños y tres niñas prefieren la primera viñeta, mientras que los otros catorce niños y cinco niñas eligen la segunda.

I.7.- ¿Por qué has elegido esa?

Cinco niños y tres niñas la eligen por el color. Cuatro niños y una niña la prefieren por la ilustración. Por último, ocho niños y cuatro niñas la eligen por el texto utilizado para narrar la historia.

6.1.7. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión lectora

Finalizada la aplicación del proyecto en el aula de quinto curso, aplicamos otra prueba de comprensión lectora para comprobar si se habían producido evoluciones en esta habilidad en el alumnado, tanto en aquellos a los que se les había aplicado la experiencia como en aquellos que habían continuado trabajando con el sistema habitual. El texto sobre el que se basa el cuestionario es el del anexo diecisiete y el cuestionario se recoge en el anexo treinta y dos.

I.1.- *¿Dónde se esconden Jim y su madre cuando escapan de la horda pirata?*
(Bajo un puente)

Prácticamente hay pleno de aciertos en este ítem, el 98% responde bien, solo uno lo hace mal.

I.2.- *¿Cómo avisa el pirata Dirk a sus compañeros de que alguien viene?*
(Mediante dos silbidos)

El 94%, cuarenta y seis de los niños y niñas de la muestra acierta esta pregunta, responde mal el 6%, tres.

I.3.- *¿Qué significa la expresión “coronaron la pendiente”? (Llegar a la cima de una montaña o a lo alto de algún lugar)*

Un alto porcentaje de la muestra acierta esta pregunta, el 88%, cuarenta y tres. Se equivocan seis, el 12% de la muestra.

I.4.- *¿A dónde llevan a Jim y a su madre tras rescatarlos de la horda pirata? (A) A casa del caballero Trelawney; (B) A la aldea; (C) A la madre a la aldea y a Jim a casa del caballero Trelawney. (A su madre a la aldea, a Jim a casa del caballero Trelawney)*

Poco más de la mitad del alumnado de la muestra responde bien a la pregunta, el 57%, veintiocho. El otro 43% da una respuesta errónea.

I.5.- *¿Qué es un bucanero?*

Excepto cuatro, el 8%, todos los demás responden bien a este ítem, el 92%.

I.6.- *¿Qué representan las cruces que aparecen en el libro que les entrega Jin?*
(Barcos y ciudades saqueadas)

Poco más de la mitad responde bien, el 57%, veintiocho dan una respuesta correcta, mientras que el otro 43% se equivoca.

I.7.- *¿Hacia dónde partirá Trelawney tras averiguar el contenido del sobre?*
(Bristol)

Aciertan el 82%, cuarenta de los alumnos y fallan nueve de ellos, el 18%.

I.8.- ¿Quién es Redruth? (El guardabosque que cuida a Jim)

Tan solo el 49%, veinticuatro, responde correctamente. Son demasiados, 52% (veinticinco), los que responden mal.

6.1.7.1. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión lectora por género

I.1.- ¿Dónde se esconden Jim y su madre cuando escapan de la horda pirata? (Bajo un puente)

Las quince niñas responden bien y de los treinta y cuatro niños, solo uno da una respuesta errónea.

I.2.- ¿Cómo avisa el pirata Dirk a sus compañeros de que alguien viene? (Mediante dos silbidos)

Los treinta y cuatro niños y las quince niñas que componen la muestra responden de forma correcta al ítem.

I.3.- ¿Qué significa la expresión “coronaron la pendiente”? (Llegar a la cima de una montaña o a lo alto de algún lugar)

El 88% de los niños, treinta de los treinta y cuatro, y el 87% de las niñas, trece de las quince, responden correctamente a la pregunta. Fallan cuatro niños y dos niñas.

I.4.- ¿A dónde llevan a Jim y a su madre tras rescatarlos de la horda pirata? (A) A casa del caballero Trelawney; (B) A la aldea; (C) A la madre a la aldea y a Jim a casa del caballero Trelawney. (A su madre a la aldea, a Jim a casa del caballero Trelawney)

Solo responden bien al ítem el 53% de los niños, dieciocho de ellos. El porcentaje de aciertos de las niñas es algo más alto que el de los niños, pero también es bastante pobre, acierta el 67%, diez de ellas. Dieciséis niños y cinco niñas eligen una respuesta equivocada.

I.5.- ¿Qué es un bucanero?

El 91% de los niños, treinta y uno, y el 93% de las niñas, catorce, responden bien al ítem. Se equivocan tres niños y una niña.

*I.6.- ¿Qué representan las cruces que aparecen en el libro que les entrega Jin?
(Barcos y ciudades saqueadas)*

Responden bien, el 50% en el caso de los niños, diecisiete de ellos, y el 73% en el caso de las niñas, once de ellas. Fallan otros diecisiete de los chicos y cuatro de las chicas.

*I.7.- ¿Hacia dónde partirá Trelawney tras averiguar el contenido del sobre?
(Bristol)*

Acierta el 82% de los niños, veintiocho, y el 80% de las niñas, doce de ellas. Responden mal seis niños y tres niñas.

I.8.- ¿Quién es Redruth? (El guardabosque que cuida a Jim)

Lo identifica solamente el 44% de los niños, quince, y el 60% de las niñas, nueve de ellas. Fallan un total de diecinueve chicos y seis niñas.

6.1.7.2. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión lectora por curso

*I.1.- ¿Dónde se esconden Jim y su madre cuando escapan de la horda pirata?
(Bajo un puente).*

No hay apenas diferencia entre las respuestas de un curso y otro, en sexto curso falla solamente un niño y en quinto responden bien todos.

*I.2.- ¿Cómo avisa el pirata Dirk a sus compañeros de que alguien viene?
(Mediante dos silbidos).*

Responden bien el 92% del alumnado de quinto curso, veintitrés, y el 96% de sexto curso, otros veintitrés.

I.3.- ¿Qué significa la expresión “coronaron la pendiente”? (Llegar a la cima de una montaña o a lo alto de algún lugar)

El 96% del alumnado de quinto curso, veinticuatro, y el 79% de sexto curso, diecinueve, responde bien a la pregunta. Se equivocan uno de los de quinto curso y cinco de los de sexto curso.

I.4.- ¿A dónde llevan a Jim y a su madre tras rescatarlos de la horda pirata? (A) A casa del caballero Trelawney; (B) A la aldea; (C) A la madre a la aldea y a Jim a casa del caballero Trelawney. (A su madre a la aldea, a Jim a casa del caballero Trelawney)

El 44% del alumnado de quinto curso, once, responden bien y el 71% de los de sexto curso, diecisiete, también. Se equivocan catorce en quinto curso y siete en sexto curso.

I.5.- ¿Qué es un bucanero?

Dan una respuesta correcta el 96% del alumnado de quinto curso, veinticuatro de ellos, solamente falla uno, y el 87,5% del alumnado de sexto curso, veintiuno, se equivocan tres.

I.6.- ¿Qué representan las cruces que aparecen en el libro que les entrega Jin? (Barcos y ciudades saqueadas)

Responden correctamente el 64% de los de quinto curso, dieciséis, y el 50% de sexto curso, doce. Dan una respuesta errónea el 36% de quinto curso, nueve, y el 50% de los de sexto curso, otros doce.

I.7.- ¿Hacia dónde partirá Trelawney tras averiguar el contenido del sobre? (Bristol)

El 88% de quinto curso y el 75% de sexto curso dan una respuesta correcta. Se equivocan el 12% de quinto curso, tres de ellos y el 25% de sexto curso, seis alumnos.

I.8.- ¿Quién es Redruth? (El guardabosque que cuida a Jim)

El 40% de quinto curso y el 56% de sexto curso dicen que es un guardabosque, dando así una respuesta correcta. El 60% de quinto curso, quince de ellos, y el 42% de los de sexto curso, diez, dicen que es un guardaespaldas o un mayordomo, equivocándose en la respuesta a esta cuestión.

6.1.7.3. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión lectora por curso y género

*I.1.- ¿Dónde se esconden Jim y su madre cuando escapan de la horda pirata?
(Bajo un puente)*

Solamente da una respuesta errónea a este ítem un niño de sexto curso, todos lo demás responden bien.

*I.2.- ¿Cómo avisa el pirata Dirk a sus compañeros de que alguien viene?
(Mediante dos silbidos)*

El 75% de las niñas de quinto curso, seis de ellas, el 86% de las niñas de sexto curso, otras seis, todos los niños de quinto curso y todos los niños de sexto curso responden bien a la pregunta.

I.3.- ¿Qué significa la expresión “coronaron la pendiente”? (Llegar a la cima de una montaña o a lo alto de algún lugar)

Responden bien el 100% de los niños de quinto curso, el 87,5% de las niñas de quinto curso, siete de ellas, el 86% de las niñas de sexto curso, seis de ellas y el 76% de los niños de sexto curso, trece de los diecisiete de la clase.

I.4.- ¿A dónde llevan a Jim y a su madre tras rescatarlos de la horda pirata? (A) A casa del caballero Trelawney; (B) A la aldea; (C) A la madre a la aldea y a Jim a casa del caballero Trelawney. (A su madre a la aldea, a Jim a casa del caballero Trelawney)

Las que más porcentaje de aciertos presentan son las niñas de sexto curso, con un 86% de respuestas correctas, seguidas de los niños del mismo curso con un 65%, en tercer lugar se situarían las niñas de quinto curso con un porcentaje de respuestas correctas del 50% y finalmente los niños de quinto curso con un 41%. Fallan Diez niños de quinto curso, cuatro niñas de quinto curso, seis niños y una niña de sexto curso.

I.5.- ¿Qué es un bucanero?

El 100% de las niñas y el 94% de los niños de quinto curso responden correctamente, al igual que el 86% de las niñas y el 88% de los niños de sexto curso. En quinto curso no falla ninguna niña, y solo lo hace un niño, en sexto curso se equivocan dos niños y una niña.

*I.6.- ¿Qué representan las cruces que aparecen en el libro que les entrega Jin?
(Barcos y ciudades saqueadas)*

El 87,5% de las niñas de quinto curso, el 53% de los niños del mismo curso, el 57% de las niñas y el 47% de los niños de sexto curso, dicen que representan barcos y ciudades saqueados, dando así una respuesta correcta. Se equivocan ocho niños y una niña de quinto y nueve niños y tres niños de sexto curso.

*I.7.- ¿Hacia dónde partirá Trelawney tras averiguar el contenido del sobre?
(Bristol)*

El 87,5% de las niñas y el 88% de los niños de quinto curso, el 71% de las niñas y el 76% de los niños de sexto curso, aciertan su respuesta. Se equivocan dos niños y una niña en quinto curso y dos niñas y cuatro niños en sexto curso.

I.8.- ¿Quién es Redruth? (El guardabosque que cuida a Jim)

Acertan el 62,5% de las niñas y el 29% de los niños de quinto curso, así como el 59% de los niños y el 57% de las niñas de sexto curso. Dan una respuesta errónea tres niñas y doce niños de quinto y tres niñas y siete niños de sexto curso.

6.1.8. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión auditiva

Como ya explicamos en el apartado de metodología, pasamos al alumnado de quinto y sexto curso una prueba final de comprensión auditiva referente al visionado de un fragmento de la película *El Planeta del Tesoro* (imágenes del fragmento en el anexo treinta y tres). El cuestionario se encuentra en el anexo treinta y cuatro. Analizamos a continuación las respuestas dadas por el alumnado de la muestra.

I.1.- *¿A dónde pretende llevar la capitana a los piratas que hay en su barco? (A la horca).*

El 69%, treinta y cuatro, responde bien al ítem, se equivoca el 31%, quince.

I.2.- *¿Con qué le pide la capitana a Jim que defienda el mapa del tesoro? (con su vida).*

El 74%, treinta y seis de los cuarenta y nueve, responde de forma correcta. Son bastantes los que se equivocan, trece, el 26%.

I.3.- *¿Qué hace Silver cuando Jim se está escapando? (A) lo persigue; (B) le dispara a un brazo; (C) no le dispara porque en el fondo le tiene aprecio. (Respuesta correcta C).*

Apenas la mitad de la muestra responde bien esta pregunta, el 53%, veintiséis, mientras que el otro 47% elige entre la opción A o B, dando una respuesta errónea.”.

I.4.- *¿Qué es lo que menos le gusta a Ben? (Los piratas).*

El 90% del alumnado responde bien a la pregunta, cuarenta y cuatro. El otro 10%, se equivoca, respondiendo entre una o la otra opción posible.

I.5.- *¿Qué ha perdido Ben? (Su circuito principal).*

El 86%, cuarenta y dos, responde bien. El 10%, cinco, dice que lo que está buscando es su cabeza y el otro 4%, dos, que busca su antena.

I.6.- *¿Qué necesita Jim que le pide a Ben? (Un lugar para esconderse).*

Los cuarenta y nueve responden bien.

I.7.- *¿Cómo convence Ben a Jim para que lo lleve con él? (Poniéndose triste).*

Falla esta cuestión el 35%, diecisiete niños y niñas. Acierta el 65%.

I.8.- *¿Dónde lleva Ben a Jim? (A su casa).*

El 92% del alumnado responde bien. El 8%, cuatro, no responde bien.

6.1.8.1. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión auditiva por género

I.1.- ¿A dónde pretende llevar la capitana a los piratas que hay en su barco? (A la horca).

Aciertan más los niños que las niñas, un 76% de ellos, veintiséis, y un 53% de ellas, ocho de las quince. Falla un 24% de los chicos, ocho, y se equivoca un 47% de las chicas, siete de ellas.

I.2.- ¿Con qué le pide la capitana a Jim que defienda el mapa del tesoro? (con su vida).

El 73% de los niños y el 74% de las niñas responden que la capitana le pide a Jim que ha de defender el mapa con su vida si es necesario, dando así una respuesta acertada. El 27% de los niños y el 26% de las niñas se equivocan.

I.3.- ¿Qué hace Silver cuando Jim se está escapando? (A) lo persigue; (B) le dispara a un brazo; (C) no le dispara porque en el fondo le tiene aprecio. (Respuesta correcta C).

Tanto el 53% de los niños como el de las niñas seleccionan la respuesta correcta, se equivoca el 47% de uno y otro sexo.

I.4.- ¿Qué es lo que menos le gusta a Ben? (Los piratas).

El 94% de los niños, treinta y dos de ellos y el 80% de las niñas, doce de ellas, dicen que lo que menos le gusta a Ben son los piratas, acertando en su respuesta.

I.5.- ¿Qué ha perdido Ben? (Su circuito principal).

El 85% de los niños, veintinueve, y el 87% de las niñas, trece, aciertan al decir que es el circuito principal de Ben lo que se ha perdido. Fallan el 15% de los niños y el 13% de las niñas.

I.6.- ¿Qué necesita Jim que le pide a Ben? (Un lugar para esconderse).

Todos los niños y todas las niñas de la muestra, al decir que lo que Jim busca y que es ofrecido finalmente por Jim es un escondite.

I.7.- ¿Cómo convence Ben a Jim para que lo lleve con él? (Poniéndose triste).

El 65% de los niños, veintidós de los treinta y cuatro y el 67% de las niñas, diez de las quince, dan una respuesta correcta al decir que lo convence poniéndose triste.

I.8.- ¿Dónde lleva Ben a Jim? (A su casa).

El 94% de los niños, treinta y dos de ellos, y el 87% de las niñas, trece de ellas, responden que se esconden en casa de Ben, acertando así en su respuesta.

6.1.8.2. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión auditiva por curso

I.1.- ¿A dónde pretende llevar la capitana a los piratas que hay en su barco? (A la horca).

El alumnado de quinto curso acierta en un 84% de los casos, veintiuno, y se equivocan cuatro, el 16%, que responden que el destino que les espera es la cárcel. En sexto curso acierta el 54%, trece en total, el otro 46%, once niños y niñas, da la misma respuesta que los que se equivocan en quinto curso.

I.2.- ¿Con qué le pide la capitana a Jim que defienda el mapa del tesoro? (con su vida).

El 80% del alumnado de quinto curso, veinte en total, y el 67% de sexto curso, dieciséis, responde de forma correcta. Se equivoca el 20% de quinto curso y el 33% de sexto curso.

I.3.- ¿Qué hace Silver cuando Jim se está escapando? (A) lo persigue; (B) le dispara a un brazo; (C) no le dispara porque en el fondo le tiene aprecio. (Respuesta correcta C).

El 76% de quinto curso, diecinueve, y solamente el 29% de sexto curso, siete, acierta esta pregunta.

I.4.- ¿Qué es lo que menos le gusta a Ben? (Los piratas).

Responde correctamente el 96% del alumnado de quinto curso, veinticuatro, y el 84% de sexto curso, veinte de ellos.

I.5.- ¿Qué ha perdido Ben? (Su circuito principal).

El 80% de quinto curso, veinte, y el 92% de sexto curso, veintidós, aciertan en su respuesta.

I.6.- ¿Qué necesita Jim que le pide a Ben? (Un lugar para esconderse).

Tanto el 100% de quinto y sexto curso responde bien.

I.7.- ¿Cómo convence Ben a Jim para que lo lleve con él? (Poniéndose triste).

Responde bien el 68% del alumnado de quinto curso, diecisiete, y el 62,5% de sexto curso, quince.

I.8.- ¿Dónde lleva Ben a Jim? (A su casa).

La respuesta es correcta en el caso del 88% de quinto curso, veintidós, y el 96% de sexto curso, veintitrés.

6.1.8.3. Análisis de las preguntas finales relacionadas con la comprensión auditiva por curso y género

I.1.- ¿A dónde pretende llevar la capitana a los piratas que hay en su barco? (A la horca).

Los niños de quinto curso son los que mejor responden, el 94% de ellos dan la respuesta correcta, les siguen las niñas de quinto curso, que aciertan en un 62,5% de los casos. Los siguientes en mejor porcentaje de aciertos son los niños de sexto curso con un 59% y, en último lugar, las niñas de sexto curso, acertando solamente el 43%.

I.2.- ¿Con qué le pide la capitana a Jim que defienda el mapa del tesoro? (con su vida).

Responden correctamente el 87,5% en el caso de las niñas de quinto curso, siete de ellas, el 76% en el caso de los niños del mismo curso, trece de ellos, el 57% en el caso de las niñas de sexto curso, y el 70% en el caso de los niños de sexto curso, doce de ellos.

I.3.- ¿Qué hace Silver cuando Jim se está escapando? (A) lo persigue; (B) le dispara a un brazo; (C) no le dispara porque en el fondo le tiene aprecio. (Respuesta correcta C).

Las niñas de quinto curso son las que mayor índice de respuestas correctas presentan con un 87,5% de aciertos, siete de ellas, en segundo lugar se sitúan los niños del mismo curso con un 70% de respuestas correctas, doce de ellos. A continuación estarían los niños de sexto curso con un índice del 35% de aciertos, seis de ellos, y finalmente, con menos aciertos, las niñas de sexto curso con un 14% de respuestas correctas, una sola niña.

I.4.- ¿Qué es lo que menos le gusta a Ben? (Los piratas).

El 100% de los niños de quinto curso responde correctamente, por detrás se sitúan los niños de sexto curso con un índice de aciertos del 88%, en tercer lugar las niñas de quinto curso con el 87,5% y finalmente las niñas de sexto curso con el 74% de respuestas correctas. Falla una niña de quinto curso de las ocho, dos niñas de sexto curso de las siete y dos niños de sexto curso de los diecisiete.

I.5.- ¿Qué ha perdido Ben? (Su circuito principal).

Aciertan el 87,5% de las niñas de quinto curso, el 86% de las de sexto curso, el 76% de los niños de quinto curso y el 94% de los niños de sexto curso. Falla una niña de quinto curso, otra de sexto curso, cuatro niños de quinto curso y uno de sexto curso.

I.6.- ¿Qué necesita Jim que le pide a Ben? (Un lugar para esconderse).

Responden de forma correcta en todos y cada uno de los casos.

I.7.- ¿Cómo convence Ben a Jim para que lo lleve con él? (Poniéndose triste).

El 75% de las niñas de quinto curso, el 57% de las de sexto curso, el 65% de los niños de quinto curso y el 65% de los niños de sexto curso responden correctamente al decir que lo consigue convencer poniéndose triste. Se equivocan dos niñas de quinto curso, tres de sexto curso, seis niños de quinto curso y seis niños de sexto curso.

I.8.- ¿Dónde lleva Ben a Jim? (A su casa).

Las respuestas son correctas en el 75% en el caso de las niñas de quinto curso, el 100% en el caso de las de sexto curso y el 94% en el caso de los niños de quinto y los de sexto curso.

6.1.9. Análisis final sobre la expresión oral

Los resultados de expresión oral se han analizado por separado, por un lado el alumnado de quinto curso y por otro el de sexto curso. El motivo es que para la evaluación de la evolución de esta habilidad se han llevado diversas dinámicas durante el proyecto con el alumnado de quinto curso, mientras que con el de sexto curso se continuó con el trabajo habitual y simplemente se le hizo una prueba final para comprobar si durante el período en el que el de quinto curso estaba trabajando con la propuesta didáctica, el de sexto curso había evolucionado en este aspecto.

6.1.9.1. Análisis final sobre la expresión oral en quinto curso

A pesar de que las dinámicas llevadas a cabo son un todo, todas las actividades son continuidad de las anteriores y las posteriores y mezclan en ocasiones la puesta en marcha de diferentes habilidades lingüísticas, hay actividades que estaban diseñadas específicamente para la mejora de la expresión oral del alumnado. Las técnicas VTS tenían como finalidad promover el diálogo en clase, fomentando la participación, y profundizar en la importancia del lenguaje corporal y gestual en la comunicación. Las actividades de dramatización, las representaciones grupales o la representación de una historieta gráfica, estaban destinadas a mejorar dicha habilidad en el alumnado de quinto curso.

1.- Representación en pequeños grupos (RPG). (Adaptación del capítulo de Geronimo Stilton).

1.1.- RPG. ¿Vocaliza adecuadamente y es coherente lo que dice?

Al 88% del alumnado de quinto curso se le entiende bien cuando habla y es coherente lo que dice, al 12%, a tres alumnos, no se le entiende bien.

1.2.- RPG. ¿Su expresión corporal está coordinada con su discurso?

El 60% del alumnado realiza el ejercicio satisfactoriamente, coordinando el discurso con el lenguaje corporal, dos de ellos no lo hacen en ningún momento, y ocho, el 32%, lo intentan, pero en determinados momentos se ponen muy nerviosos, se relajan demasiado, o se muestran tímidos.

1.3.- RPG. ¿Sigue el diálogo con sus compañeros y su lenguaje es fluido?

El 68% de los veinticinco de quinto curso mantiene una conversación fluida siguiendo el diálogo con sus compañeros. El 4%, uno de ellos, no sigue los diálogos. El otro 28%, siete, sigue la conversación, pero por momentos dejan de hacerlo o su lenguaje se limita a monosílabos y asentir con la cabeza.

2.- Representación gran grupo (RGG).

2.1.- RGG. ¿Qué disposición adopta el alumnado en las actividades de dramatización?

El 64% del alumnado de quinto curso se siente motivado y se involucra desde el principio en las actividades de dramatización, el otro 36%, nueve de los veinticinco, necesita algo de tiempo para terminar de perder la vergüenza con sus compañeros, pero termina involucrándose y participando activamente.

2.2.- RGG. ¿Ayudan las actividades de dramatización al alumnado a mejorar alguna de las carencias que tiene en expresión oral?

Todos y cada uno de los veinticinco miembros de quinto curso mejoran en las carencias que muestran en expresión escrita al trabajar con este tipo de actividades.

2.3.- RGG. *¿Participa en la obra de teatro que se llevó a cabo ante otros compañeros del centro?*

El 48%, doce de ellos, participa en la obra. El otro 52%, trece de ellos, no quiere participar.

3.- *Representación Cómic. (Historia gráfica).*

3.1.- *¿Representa adecuadamente lo que se le pedía utilizando un correcto lenguaje corporal y gestual?*

La participación en esta dinámica es totalmente positiva, todos participan. Lo hace muy bien el 96% del alumnado de quinto curso, únicamente a uno le cuesta participar porque es muy nervioso y le cuesta controlar su lenguaje corporal en muchas ocasiones.

6.1.8.2. Análisis final sobre la expresión oral por género en quinto curso

1.- *Representación en pequeños grupos (RPG). (Adaptación del capítulo de Geronimo Stilton).*

1.1.- RPG. *¿Vocaliza adecuadamente y de coherente lo que dice?*

Todas las niñas vocalizan bien y hablan con coherencia, es el 18% de los niños el que falla, tres de ellos.

1.2.- RPG. *¿Su expresión corporal está coordinada con su discurso?*

Son las niñas las que más hablan y mantienen un lenguaje corporal correcto, el 75% de ellas, frente al 53% de ellos. Ninguna de las niñas muestra un lenguaje corporal y gestual que desentone con su discurso, mientras que el 12% de los niños, dos, hace todo lo contrario. Tanto el 35% de ellos como el 25% de ellas se despistan en ocasiones en el discurso que están transmitiendo por su nerviosismo, timidez u otros motivos.

1.3.- RPG. ¿Sigue el diálogo con sus compañeros y su lenguaje es fluido?

Son más las niñas las que mantienen una conversación fluida, el 75%, seis de ellas, los chicos lo hacen en un 65% de los casos, once de ellos. No tiene un lenguaje fluido o no sigue la conversación el 6% de los chicos, uno de ellos. Y siguen la conversación y se pierden a veces o dejan de tener un lenguaje fluido para usar monosílabos o muletillas el 29% de los niños, cinco de ellos, y el 25% de las chicas, dos de ellas.

2.- Representación gran grupo (RGG).

2.1.- RGG. ¿Qué disposición adopta el alumnado en las actividades de dramatización?

Al 41% de los niños le cuesta involucrarse en las actividades de dramatización, en el caso de las niñas, al 25%, aunque en ambos casos terminan participando activamente. El 75% de las niñas, seis de ellas participa activamente desde el principio, al igual que el 59% de los niños, diez de ellos.

2.2.- RGG. ¿Ayudan las actividades de dramatización al alumnado a mejorar alguna de las carencias que tiene en expresión oral?

Tanto a todos los niños como a todas las niñas, las actividades de dramatización les ayudan a mejorar en aspectos en los que presentaban dificultades.

2.3.- RGG. ¿Participa en la obra de teatro que se llevó a cabo ante otros compañeros del centro?

Participan el 47% de los niños, ocho de ellos y el 50% de las niñas, cuatro de ellas. El resto no quieren actuar ante otros miembros del centro.

3.- Representación Cómic. (Historia gráfica).

Solamente un niño de los diecisiete tiene problemas para realizar correctamente actividad, pero se esfuerza y lo consigue.

6.1.9.3. Análisis final sobre la expresión oral en sexto curso

Para evaluar la expresión oral del alumnado de sexto curso, le pedimos que preparasen una nueva presentación o exposición sobre un tema libre o sobre temas trabajados en clase para explicar ante sus compañeros.

R.1.- ¿Es capaz de seleccionar un tema de su interés para hacer una breve comunicación o explicarlo un poco ante un grupo de personas?

El 92% de sexto curso, veintidós de ellos, selecciona un tema de su interés para realizar una exposición. El 8%, dos de ellos, no se molesta ni en seleccionar un tema.

R.2.- ¿Estructura bien las ideas que quiere exponer a la hora de transmitir las oralmente?

El 62,5%, quince, estructura el tema o, al menos, tiene claro que al principio hay que hacer una pequeña presentación de lo que se va a exponer, continuar con el desarrollarlo y hacer una valoración o conclusión. Nueve de ellos, el 37,5%, no lo estructura bien.

R.3.- ¿Sigue un orden mientras está hablando, de acuerdo con la estructura previa elegida para exponer el tema?

El 50% de la clase, doce, sigue un orden al exponer su tema. Los otros doce no lo siguen o empiezan bien, pero terminan desordenando sus ideas.

R.4.- ¿Lo expone adecuadamente? (Se valora si: habla correctamente, posición y lenguaje corporal adecuado, se les entiende cuando hablan) (Tres posibilidades: “sí” (que lo hacen bien); “no” (fallan); “lenguaje corporal” (sí lo hacen bien pero a veces se bloquean porque se muestran nerviosos, inquietos, tímidos, etc.)).

Solamente el 21% del alumnado, cinco, es capaz de exponer su tema sin ningún tipo de problema. Más de la mitad de sexto curso, el 54%, trece niños y niñas, no es capaz de exponer un tema adecuadamente ante sus compañeros. Otros seis, el 25%, lo hacen bien, pero en algunos momentos se pierden al ponerse nerviosos, gesticular demasiado o sentir timidez, entre otros aspectos.

R.5.- ¿Usa apoyo visual?

El 46% de sexto curso no utiliza ningún apoyo para presentar sus ideas y llevar a cabo una exposición más ordenada. Usan PowerPoint cinco, el 21%. El 29%, siete, se apoyan en murales y uno, 4%, usa la pizarra para ordenar sus ideas.

6.1.9.4. Análisis final sobre la expresión oral por género en sexto curso

R.1.- ¿Es capaz de seleccionar un tema de su interés para hacer una breve comunicación o explicarlo un poco ante un grupo de personas?

Todas las niñas saben de qué hablar, mientras que entre los niños, hay dos de los diecisiete que no seleccionan un tema.

R.2.- ¿Estructura bien las ideas que quiere exponer a la hora de transmitir las oralmente?

El 86% de las niñas de sexto curso, seis de las siete, y el 53% de los niños, nueve de los diecisiete, estructuran el tema con claridad.

R.3.- ¿Sigue un orden mientras está hablando, de acuerdo con la estructura previa elegida para exponer el tema?

Siguen un orden el 35% de los niños de sexto curso, seis de ellos, y el 86% de las niñas, seis de ellas. No lo hacen once niños, el 65% de ellos, y una niña, el 14% de ellas.

R.4.- ¿Lo expone adecuadamente? (Se valora si: habla correctamente, posición y lenguaje corporal adecuado, se les entiende cuando hablan) (Tres posibilidades: “sí” (que lo hacen bien); “no” (fallan); “lenguaje corporal” (sí lo hacen bien pero a veces se bloquean porque se muestran nerviosos, inquietos, tímidos, etc.)).

Exponen adecuadamente el tema el 17,5% de los niños, tres de ellos y el 28,5% de las niñas, dos de ellas. Lo hacen bien, pero se ve afectado su discurso en diferentes momentos por diversos factores, el 17,5% en el caso de los niños, y el 43% en el caso de las niñas. No lo exponen adecuadamente el 65% de ellos y el 29% de ellas.

R.5.- ¿Usa apoyo visual?

El 59% de los niños, diez de ellos, y el 14% de las niñas, una de ellas, no utilizan ningún tipo de apoyo visual para seguir un orden en su exposición.

6.1.10. Análisis final sobre la expresión escrita

Analizaremos por un lado el trabajo realizado con el alumnado de quinto curso durante la aplicación del proyecto, y por otro, los resultados de la prueba final de expresión escrita que se le pidió al alumnado de sexto curso, para comprobar si había alguna variación en su expresión escrita, una vez transcurrido el período de tiempo que duró la propuesta.

6.1.10.1. Análisis final sobre la expresión escrita en quinto curso

1.- Redacción. (Anexo catorce).

1.1.- ¿Escribe con coherencia?

El 92% escribe con coherencia su redacción, solamente dos de los veinticinco, el 8%, escriben con poca coherencia.

1.2.- ¿Distingue entre introducción, desarrollo y desenlace?

El 92%, veintitrés, estructura bien la redacción, tan solo dos, el 8%, no lo hacen.

1.3.- ¿Recopila información para incluir en el texto?

El 60%, quince, incluye la información esencial para realizar una buena redacción. El 40%, diez, presenta una redacción incompleta.

1.4.- ¿Escribe con la ortografía adecuada?

Únicamente el 24%, seis, presenta la redacción sin ninguna falta de ortografía. El 44%, once, comete entre una y dos. El 32%, los ocho restantes, tiene más de tres faltas.

1.5.- *¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?*

El 52% del alumnado, trece, comete más de tres faltas de acentuación y puntuación en sus textos. El 24%, seis, tiene entre una y dos. Únicamente el otro 24% entrega la redacción sin faltas de puntuación o acentuación.

2.- *Entrada 1 del blog. (Respuestas del alumnado anexo quince).*

Recordemos que era el primer texto que iban a poner en el blog y simplemente tenían que copiar la información sobre el pseudónimo que se les asignó. En esta función solamente hubo dos alumnos (8% de los veinticinco) que presentó el texto con más de tres faltas referentes a la acentuación y a la puntuación, todo lo demás fue presentado correctamente por parte de todo el alumnado.

3.- *Entrada 2 del blog. (Producciones del alumnado anexo dieciocho).*

3.1.- *¿Escribe con coherencia?*

El 76% de los textos son coherentes (diecinueve), el otro 24% realiza producciones poco coherentes, seis.

3.2.- *¿Escribe con la ortografía adecuada?*

El 60% del alumnado comete en esta entrada más de tres faltas ortográficas, el 12% entre una y dos y solamente el 28%, siete, realiza la entrada sin faltas.

3.3.- *¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?*

No comete ninguna falta de acentuación o puntuación el 12%, tres. El 20%, cinco niños y niñas tiene entre una y dos faltas. Y un elevado porcentaje, el 68%, diecisiete de ellos, tienen más de tres faltas de este tipo.

3.4.- *¿Introduce elementos imaginativos?*

Solamente el 32%, ocho, introduce elementos imaginativos en esta segunda entrada. Usa algo la imaginación, pero muy poco, el 60%, quince. No introduce ningún elemento imaginativo el 8%, dos.

4. *Entrada 3 del blog. (Producciones del alumnado anexo veinticuatro).*

Para realizar esta actividad el alumnado tenía que buscar una serie de palabras antónimas, el 100% de quinto curso realizó la búsqueda.

4.1.- *¿Escribe con coherencia?*

El 84% de los textos son coherentes, el otro 16% realiza producciones poco coherentes, cuatro.

4.2.- *¿Escribe con la ortografía adecuada?*

El 24% comete en esta entrada más de tres faltas ortográficas, el 32% entre una y dos, y el 44%, once, realiza la entrada sin faltas.

4.3.- *¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?*

No comete ninguna falta de acentuación o puntuación el 20%, cinco. El 32%, ocho niños y niñas tiene entre una y dos faltas. Y un elevado porcentaje, pero menos que en la entrada anterior, el 48%, doce de ellos, tiene más de tres faltas de este tipo.

4.4.- *¿Introduce elementos imaginativos?*

Los comentarios del alumnado son imaginativos en el 60% de los casos. Son algo o poco imaginativos el otro 40%.

5. *Entrada 4 del blog. (Producciones del alumnado anexo veintinueve).*

Para realizar esta actividad tenían que buscar una serie de palabras sinónimos para poder realizarla, el 100% realizó la búsqueda.

5.1.- *¿Escribe con coherencia?*

El 100% del alumnado de quinto curso presenta un comentario coherente en la entrada cuatro del blog.

5.2.- *¿Escribe con la ortografía adecuada?*

El 56% del alumnado no comete faltas de ortografía en esta entrada. El 32% comete entre una y dos, y tiene más de tres solamente el 12%, tres alumnos.

5.3.- *¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?*

El 20% del alumnado realiza el comentario sin cometer faltas de acentuación o de puntuación. El 40% tiene entre una y dos, y el otro 40% más de tres.

5.4.- *¿Introduce elementos imaginativos?*

El 72% hace textos imaginativos y el 28% incorpora algún elemento imaginativo a sus comentarios.

6. *Entrada 5 del blog. (Producciones del alumnado anexo treinta. No se valora la incorporación de elementos imaginativos).*

6.1.- *¿Escribe con coherencia?*

El 100% del alumnado presenta un comentario coherente.

6.2.- *¿Escribe con la ortografía adecuada?*

El 76% no comete faltas de ortografía en esta entrada. El 16% comete entre una y dos, y tiene más de tres solamente el 8%, dos alumnos.

6.3.- *¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?*

El 20% realiza el comentario sin cometer faltas de acentuación o de puntuación. El 40% tiene entre una y dos, y el otro 40% más de tres.

6.1.10.2. Análisis final sobre la expresión escrita según género en quinto curso

1.- Redacción. (Anexo catorce).

1.1.- ¿Escribe con coherencia?

Todas las niñas entregan una redacción coherente, en cuanto a los niños, el 12%, dos de ellos, hace una redacción poco coherente.

1.2.- ¿Distingue entre introducción, desarrollo y desenlace?

El 94% de los niños, dieciséis de ellos, y el 87% de las niñas, siete de las ocho, estructuran bien la redacción. Cometan fallos solamente un niño y una niña.

1.3.- ¿Recopila información para incluir en el texto?

El 53% de los niños, nueve de ellos, y el 75% de las niñas, seis de ellas, recopilan información relevante para crear el texto, mientras que no lo hacen el 47% de ellos ni el 25% de ellas.

1.4.- ¿Escribe con la ortografía adecuada?

Solamente tres niños, el 18%, y tres niñas, el 37,5%, escriben la redacción sin ninguna falta de ortografía. El 53% de ellos, nueve, y el 25% de ellas, dos, cometen entre una y dos faltas en la redacción. Con tres o más faltas en el texto tenemos a tres niños, el 29% y a cinco niñas, el 37,5%.

1.5.- ¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?

Solamente dos niños, el 12%, y cuatro niñas, el 50%, presentan el texto sin ninguna falta de acentuación o de puntuación. Cinco de ellos (29%) y una de ellas (12,5%) cometen entre una y dos faltas de acentuación o de puntuación. Tienen tres o más faltas de este tipo el 59% de los niños, diez de ellos, y el 37,5% de las niñas, tres de ellas.

2.- Entrada 2 del blog. (Respuestas del alumnado anexo dieciocho).

2.1.- ¿Escribe con coherencia?

Los textos de los niños son coherentes en el 76% de los casos, y los de las niñas en el 75%. Solamente cuatro niños y de dos niñas entregan textos poco coherentes.

2.2.- ¿Escribe con la ortografía adecuada?

Más de la mitad de los niños, nueve de ellos, y el 75% de las niñas, seis de ellas, cometen tres o más faltas de ortografía. El 18% de ellos, tres niños, comete entre una y dos. Solamente cinco niños (29%) y dos niñas (25%) no cometen ninguna falta.

2.3.- ¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?

No comete ninguna falta el 17,5% de los niños. Otro 17,5%, tres de ellos, y el 25% de las niñas, dos, cometen entre una y dos faltas. La mayoría, en ambos casos, comete entre tres y más faltas, el 65% en el caso de los niños, once, y el 75% de las niñas, seis.

2.4.- ¿Introduce elementos imaginativos?

Introduce elementos imaginativos el 24% de los niños, cuatro. Las niñas lo hacen en el 50% de los casos, cuatro. El 70% de los chicos, doce, y el 37,5% de las chicas, tres, no son muy imaginativos. No son nada imaginativas el 6% de las entradas de los niños, uno de ellos, y el 12,5% de las entradas de las niñas, una de ellas.

3. Entrada 3 del blog. (Producciones del alumnado anexo veinticuatro).

3.1.- ¿Escribe con coherencia?

Los textos de los niños son coherentes en el 88% de los casos, y los de las niñas en el 75%. Solamente son poco coherentes los textos de dos niños y de dos niñas.

3.2.- *¿Escribe con la ortografía adecuada?*

El 47% de los niños, ocho, y el 37,5% de las niñas, tres, no cometen ninguna falta ortográfica en el texto. El 24%, cuatro niños, y el 50%, cuatro niñas, cometen entre una y dos faltas. Cometen entre tres y más faltas el 29% de ellos, cinco niños, y el 12,5% de ellas, una niña.

3.3.- *¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?*

Escriben el texto sin cometer ninguna falta de acentuación o de puntuación el 24% de los niños, cuatro, y el 12,5% de las niñas, una. El 35%, seis niños, y el 25%, dos niñas, cometen entre una y dos faltas. Siete niños, 41%, y cinco niñas, 62,5%, cometen tres o más faltas.

3.4.- *¿Introduce elementos imaginativos?*

El 59% de los niños, diez, y el 62,5% de las niñas, cinco, crean textos imaginativos. No hay ningún niño ni niña que no introduzca ningún elemento imaginativo o que no intente serlo.

4. *Entrada 4 del blog. (Producciones del alumnado anexo veintinueve).*

4.1.- *¿Escribe con coherencia?*

Todos los niños y niñas crean textos coherentes para publicar en la entrada número cuatro del blog.

4.2.- *¿Escribe con la ortografía adecuada?*

El 53% de los niños, nueve, y el 62,5% de las niñas, cinco, no cometen ninguna falta de ortografía. Tienen entre una y dos el 29% de ellos, cinco, y el 37,5% de ellas, tres. Comete tres o más faltas el 18% de los niños, tres.

4.3.- *¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?*

El 18% de los niños, tres, y el 25% de las niñas, dos, realizan esta entrada sin cometer ninguna falta. El 41% de ellos, siete, y el 37,5% de ellas, tres,

cometen entre una y dos. El otro 41% de los chicos y el 37,5% de las chicas cometen tres o más faltas.

4.4.- ¿Introduce elementos imaginativos?

El 82% de los niños, catorce, incorpora elementos imaginativos, al igual que el 50% de las niñas, cuatro. El 18% restante de los niños introduce algún elemento imaginativo, también el 50% de las niñas.

5. Entrada 5 del blog. (Producciones del alumnado anexo treinta).

5.1.- ¿Escribe con coherencia?

El 100% de ambos sexos realiza sus textos con coherencia.

5.2.- ¿Escribe con la ortografía adecuada?

El 71% de los niños, doce, y el 87,5% de las niñas, siete, entregan el texto sin ninguna falta. Cuatro niños, el 23%, cometen entre una y dos. Solamente el 6% de ellos, uno, y el 12,5% de ellas, una, cometen tres o más de tres faltas.

5.3.- ¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?

No cometen ninguna falta de acentuación el 18% de los niños, tres de ellos y el 25% de las niñas, dos de las ocho. El 41% de ellos, siete, y el 37,5% de ellas, tres, tienen entre una y dos faltas. Los otros siete niños y las otras tres niñas cometen tres o más de tres faltas.

6.1.10.3. Análisis final sobre la expresión escrita en sexto curso

1.- Redacción.

Para evaluar la expresión escrita del alumnado de sexto curso se le pidió que realizasen una redacción de tema libre en sus cuadernos de lengua y se les corrigió en el mismo cuaderno, esto se hizo así para seguir el método de trabajo habitual de los niños y niñas, ya que siempre que el docente pide una tarea de redacción al alumnado de sexto curso, éstos deben escribirla en su libreta de trabajo y presentarla posteriormente al tutor. Cabe señalar que a pesar de haber un

niño que no realiza esta actividad, pudimos valorar su expresión escrita analizando producciones escritas de actividades anteriores y recientes de su cuaderno.

1.1.- ¿Escribe con coherencia?

Dieciséis escriben sus textos con coherencia, el 67%. Escribe textos poco coherentes o sin coherencia el 33%, ocho.

1.2.- ¿Qué extensión tiene su texto?

Diecisiete de los veinticuatro (71%) escriben textos cortos. Tres (12%) escriben textos de extensión regular y cuatro (17%) escriben textos bastante extensos.

1.3.- ¿Escribe con la ortografía adecuada?

Tan solo el 17%, cuatro, escribe sin ninguna falta de ortografía. El 21%, cinco, tiene entre una y dos faltas, y otros quince, 62%, tienen tres o más.

1.4.- ¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?

Comete entre una y dos faltas el 33%, ocho alumnos. Es muy alto el porcentaje que tiene tres o más faltas, el 46%, unos once alumnos. Solamente el 21% escribe sin ninguna falta, cinco.

1.5.- ¿Introduce elementos imaginativos?

Solamente cuatro, el 17%, incorporan elementos imaginativos a sus textos. El otro 83%, veinte, no lo hacen.

6.1.10.4. Análisis final sobre la expresión escrita según género en sexto curso

1.- Redacción.

1.1.- ¿Escribe con coherencia?

El 71% de las niñas de sexto curso y el 65% de los niños escriben textos coherentes, cinco niñas y once niños, mientras que el 29% de ellas y el 35% de ellos realizan textos poco coherentes.

1.2.- ¿Qué extensión tiene su texto?

Solamente el 18% de los niños, tres, y el 14% de las niñas, una, realizan la redacción con bastante contenido. Hacen el texto con una extensión regular dos niños, y una niña, el 12% y el 14% respectivamente. El 70% de los chicos, doce, y el 71% de las chicas, cinco, presentan textos muy escuetos.

1.3.- ¿Escribe con la ortografía adecuada?

El 59% de los niños, diez, y el 71% de las niñas, cinco, cometen entre tres o más de tres faltas. Cuatro niños, el 23%, y una niña, el 14%, cometen entre una y dos faltas. Solamente el 18% de los niños y el 14% de las niñas entregan la redacción sin cometer ninguna falta.

1.4.- ¿La acentuación de las palabras y la puntuación de los enunciados son correctos?

Únicamente el 18% de los niños, tres, y el 29% de las niñas, dos, realizan la redacción sin cometer ninguna falta. El 41% de ellos, siete, y el 14% de ellas, una, cometen entre una y dos. El otro 41% de los chicos y el 57% de las chicas cometen tres o más faltas.

1.5.- ¿Introduce elementos imaginativos?

Solamente el 12% de los niños, dos, y el 28% de las niñas, otras dos, incorporan elementos imaginativos en la redacción. El 18% de ellos y el 28% de ellas son algo imaginativos. No incorporan ningún elemento imaginativo doce niños, el 70%, ni tres niñas, el 43%.

6.1.11. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión lectora en la aventura gráfica en quinto curso

El cuestionario se encuentra en el anexo treinta y uno y las respuestas de cada niño en las tablas específicas del alumnado de quinto curso, apartado 7.1., en la casilla de comprensión lectora.

I.1.- ¿Con quién habla Jim al principio del juego? (Dr. Livesey).

El 100% de quinto curso responde correctamente.

I.2.- ¿Cuántas noches lleva el viejo capitán en la posada? (Tres noches).

El 28%, siete alumnos de los veinticinco, responde mal. Aciertan dieciocho, el 72%.

I.3.- ¿A quién le ha prometido el Dr. Livesey que le echará un ojo a Jim? (A su madre).

El 96% responde bien. Uno de ellos, el 4%, responde mal.

I.4.- ¿Qué le da el Dr. Livesey a Jim? (Un amuleto).

Los veinticinco responden bien.

I.5.- ¿Cómo pone, normalmente, el Dr. Livesey a Jim? (Nervio).

El 56%, más de la mitad, responde bien. Once, el 44%, responden de forma errónea seleccionando la respuesta “enfadado”.

I.6.- ¿En qué batalla murió el Almirante Benbow? (Gibraltar).

El 72% responde bien, el otro 28%, siete alumnos, da una respuesta equivocada.

I.7.- ¿Por dónde se escapaba Jim cuando era pequeño y le castigaban? (Trampilla de carbón)

Solamente un alumno responde mal. El 96%, veinticuatro, responde correctamente.

I.8.- ¿Qué anuncia la mancha negra? (Venganza y cosas malas).

Los veinticinco, el 100%, responden bien.

I.9.- En el juego, ¿qué ha pasado con el Capitán Flint? (Desapareció).

Más de la mitad de la clase responde mal, el 56%. Responden bien once, el 44%.

I.10.- ¿Cuántas relaciones establece entre los diferentes formatos con los que se ha tenido acceso a la narración de “La Isla del Tesoro”? (comentarios del alumnado en el anexo treinta; análisis de los mismos en las tablas de quinto curso en el apartado 7.1).

El 60% del alumnado establece más de tres relaciones, el otro 40% establece entre una y dos relaciones.

6.1.11.1. Análisis de las preguntas relacionadas con la comprensión lectora en la aventura gráfica en quinto curso según género

I.1.- ¿Con quién habla Jim al principio del juego? (Dr. Livesey).

El 100% de los niños y niñas de quinto curso acierta.

I.2.- ¿Cuántas noches lleva el viejo capitán en la posada? (Tres noches).

El 76% de los niños, trece de ellos, y el 62,5% de las niñas, cinco, responden correctamente. Fallan un total del 24% de los chicos y un 37,5% de las chicas.

I.3.- ¿A quién le ha prometido el Dr. Livesey que le echará un ojo a Jim? (A su madre).

El 94% de los niños, dieciséis de los diecisiete, y el 100% de las niñas, las ocho de la clase, responden de forma correcta a la cuestión.

I.4.- ¿Qué le da el Dr. Livesey a Jim? (Un amuleto).

Los diecisiete niños y las ocho niñas responden correctamente.

I.5.- ¿Cómo pone, normalmente, el Dr. Livesey a Jim? (Nervioso).

Responden bien el 59% de los niños, diez de ellos, y el 50% de las niñas. Se equivocan siete niños, el 41% y las otras cuatro niñas de clase.

I.6.- ¿En qué batalla murió el Almirante Benbow? (Gibraltar).

Dan una respuesta correcta, el 76% de los niños y el 62,5% de las niñas. Fallan cuatro niños, el 24% de ellos y tres niñas, el 37,5% de ellas.

I.7.- ¿Por dónde se escapaba Jim cuando era pequeño y le castigaban? (Trampilla de carbón)

Un niño responde mal a este ítem, el 6%. El otro 94% de los niños y el 100% de las niñas responden bien.

I.8.- ¿Qué anuncia la mancha negra? (Venganza y cosas malas).

Los diecisiete niños y las ocho niñas de quinto curso responden correctamente.

I.9.- En el juego, ¿qué ha pasado con el Capitán Flint? (Desapareció).

Acierta el 35% de los niños, seis de ellos, los otros once se equivocan. Entre las niñas acierta el 62,5%, cinco, las otras tres se equivocan.

I.10.- ¿Cuántas relaciones establece entre los diferentes formatos con los que se ha tenido acceso a la narración de “La Isla del Tesoro”? (comentarios del alumnado en el anexo treinta; análisis de los mismos en las tablas de quinto curso en el apartado 7.1).

El 65% de los niños, once de ellos, y el 50% de las niñas, cuatro, establecen más de tres relaciones entre los diferentes formatos con los que han tenido acceso a “La Isla del Tesoro”. Las otras cuatro niñas y seis niños establecen entre una y dos relaciones.

Capítulo VII

INFORMACIÓN PORMENORIZADA

Para facilitar la observación de los datos recogemos la información obtenida en tablas individualizadas. A la izquierda todo lo correspondiente a la evaluación inicial y a la derecha la evaluación del proceso.

En el apartado de evaluación inicial, de izquierda a derecha y de arriba abajo, lo primero que encontramos es valoración lectura, donde hacemos un resumen de la información obtenida en el cuestionario del anexo cinco. A continuación aparecen los números de los ítems de los cuestionarios de comprensión auditiva (anexo seis) y comprensión lectora (anexo siete), con signo positivo aquellos que fueron respondidos de forma correcta y con signo negativo los que son incorrectos. Debajo encontramos lo referente a la expresión oral, indicando lo que consiguen en la prueba uno (P.1) y en la prueba dos (P.2). En las siguientes filas se encuentra el análisis de los ítems de expresión escrita: ítem uno (anexo treinta y cinco), ítem dos (anexo treinta y seis), ítem tres (anexo treinta y siete) e ítem cuatro (anexo treinta y ocho). El siguiente apartado aparece únicamente en las tablas del alumnado de quinto curso, el cómic (anexo ocho). Finalmente aparece una fila destinada a algunas observaciones de cada niño y niña.

En la parte derecha, evaluación del proceso, en el caso de quinto curso tenemos, en primer lugar y debajo el uno del otro, los números de los ítems de los cuestionarios de comprensión lectora (anexo treinta y dos) y comprensión auditiva (anexo treinta y tres). Al lado se recoge la información de expresión oral: representación en pequeño grupo, representación en gran grupo y la escena del cómic. Abajo aparece todo lo referente a la expresión escrita: entrada uno (copiado de la información de los pseudónimos), entrada dos (anexo dieciocho), entrada tres (anexo veinticuatro) y entrada cuatro (anexo veintinueve). En el caso de sexto curso se distribuye de la siguiente manera: de arriba abajo, ítems del cuestionario comprensión lectora (anexo treinta y dos), ítems del cuestionario comprensión auditiva (anexo treinta y tres). Más abajo, expresión oral y a continuación, expresión escrita. Finalmente (tanto para quinto como para sexto curso) aparece un campo en el que se detalla cómo ha sido la evolución del alumno a lo largo de la investigación.

7.1. Información pormenorizada alumnado de quinto curso

Niña 1. Pseudónimo: Charlotte de Berry

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics con frecuencia. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero el terror y románticas. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen con frecuencia. - Voy a la biblioteca a leer. - He leído en formato electrónico. - Uso videojuegos los fines de semana porque me entretienen y me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	+	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	-	+	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con fluidez. Lenguaje corporal relajado.					
	P2. Selecciona un tema y lo estructura bien, sigue un orden, habla con pausa y ritmo adecuado.					
	Expresión escrita					
Ítem 1. Poco coherente. Más de tres faltas ortográficas. No usa signos puntuación.						
Ítem 2. Poco coherente. + de 3 faltas ortográficas. No respeta signos puntuación.						
Ítem 3. Coherente. Escuto. 1 falta. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Poco coherente. No hay elementos imaginativos. Falta una tilde.						
El cómic						
Lee cómics entre 1 y 2 veces por semana, le gustan sus historias. Identifica elementos visuales pero no tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales, introduce elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por color e ilustraciones, le gusta la representación del personaje.						
OBSERVACIONES						
El hábito lector está desarrollado en el hogar y la niña es lectora. No se refleja con los resultados obtenidos en la expresión escrita, puede deberse a que las actividades de lectura no se acompañan de las adecuadas actividades de expresión escrita y no se motiva a la alumna lo suficiente para que escriba. Tampoco responde a las expectativas de que una buena lectora use elementos imaginativos en la narración, por lo que la alumna podría no haber sido totalmente objetiva al responder el cuestionario de la valoración de lectura, aunque sí se expresa adecuadamente de forma oral y presenta una buena comprensión auditiva.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora			Expresión oral	
Entrada 2 blog			-Representación pequeño grupo: vocaliza adecuadamente, su expresión corporal está coordinada con lo que dice, sigue el diálogo con sus compañeros. -Representación gran grupo: participa en las actividades previas de expresión oral y dramática, lo que le ayuda a desinhibirse. Participa en la representación para otros cursos. -Cómic: representa adecuadamente su papel expresando gestual y corporalmente lo que se le pide.	
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +		
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +		
Ítem 4 -	Ítem 8 -			
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace y recopila bien información. - Una falta. - Tres tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	-Coherente. -Introduce elementos imaginativos. -+ de 3 faltas. - Puntúa bien. - No acentuación, + de 3 tildes.	-Coherente. -Introduce elementos imaginativos- Busca antónimos. - 1 falta. - No respeta puntuación.	-Coherente. - Algo imaginativo. -Busaca sinónimos. - 2 faltas. -Puntúa bien. - No acentúa.
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA				
En cuanto a la expresión escrita, parece que la alumna presta más atención y se preocupa por el resultado cuando sabe que otras personas van a tener acceso a sus textos, mejora en la coherencia y en la estructura, pero sigue cometiendo faltas ortográficas, no mejora en las reglas de acentuación pero introduce las reglas de puntuación. Presta más atención y responde mejor a los formatos que más les motivan, los teleñecos y Geronimo Stilton le parecen más infantiles que el cómic y la película <i>Planeta del Tesoro</i> . En la expresión oral no se observa evolución, sus habilidades son buenas.				

Niña 2. Pseudónimo: Elaine Marley

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura - Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Nunca leo cómics. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero las aventuras y humor. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen con frecuencia. - Voy a la biblioteca a leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana porque me libran de hacer otras actividades como deporte y porque me entretienen.	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
	Ítem1 +	Ítem2 +	Ítem3 +	Ítem1 +	Ítem2 -	Ítem3 +
	Ítem4 +	Ítem5 -	Ítem6 -	Ítem4 -	Ítem5 +	Ítem6 +
	Ítem7 -	Ítem8 +	Ítem9 -	Ítem7 +	Ítem8 +	Ítem9 -
	Expresión oral					
P1. Sigue la conversación. Le cuesta plantear preguntas. Responde con poca fluidez. Lenguaje corporal tenso.						
P2. Selecciona un tema y lo estructura bien, no sigue un orden al exponerlo, habla acelerada y nerviosa.						
Expresión escrita						
Ítem 1. Coherente. Sin faltas ortográficas. Signos puntuación y acentuación, bien.						
Ítem 2. Poco coherente. Más de 3 faltas ortográficas. Mal acentuación.						
Ítem 3. Coherente. 2 faltas de ortografía. Tiene faltas de puntuación.						
Ítem 4. Coherente. No hay elementos imaginativos. Tres faltas de ortografía.						
El cómic						
No lee cómics. No identifica elementos visuales, tampoco tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 6 tipos de expresiones faciales, no introduce elementos imaginativos, representa las expresiones básicas (feliz, triste...). Elige la 1ª viñeta por el tipo de texto utilizado para narrar la historia.						
OBSERVACIONES						
El hábito lector está desarrollado en el hogar y la niña afirma ser lectora. Escribe con coherencia aunque faltan elementos imaginativos en sus textos, tiene faltas de ortografía graves, no concuerda con el perfil de una buena lectora. Tampoco tiene buenas habilidades comunicativas de forma oral, consideramos que éstas serían mejores si realmente fuese una lectora habitual, por lo que la alumna podría no haber sido totalmente objetiva al responder el cuestionario de la valoración de lectura. En cuanto a las carencias en la forma de expresión oral puede deberse a que desde la Educación Primaria no se estimula demasiado este tipo de habilidades.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				-Representación pequeño grupo: sigue el diálogo con sus compañeros. Lenguaje corporal relajado. Se relaja al hablar y el lenguaje fluye mejor. -Representación gran grupo: comienza realizando las actividades de dramatización un poco cohibida pero se suelta conforme va interactuando y divirtiéndose. Participa en la obra y lo hace muy bien. -Cómic: representa lo que se le pide utilizando el lenguaje gestual y corporal.
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 -	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace y recopila bien información. - Una falta. - Dos tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - Algo imaginativa. - 3 faltas. -No puntuación. - Faltan 10 tildes.	-Coherente. - Algo imaginativa. - Busca antónimos. - Sin faltas. - Puntuación bien. - 6 tildes.	-Coherente. - Algo imaginativa. - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Puntúa bien. - 7 tildes.
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA				
Mejora en comprensión lectora y comprensión auditiva, se siente más motivada con el cómic y con la película <i>El Planeta del Tesoro</i> . Mejora en expresión oral, las actividades previas de dramatización realizadas en gran grupo le han ayudado a no sentirse cohibida a la hora de hablar en público. Esta mejora le anima a participar en la representación en gran grupo. Comienza a introducir elementos imaginativos en sus textos, parece que presta mayor atención a la ortografía o que intenta buscar palabras que sabe con certeza cómo se escriben. No mejora en la acentuación.				

Niña 3. Pseudónimo: Grace O' Malley

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	+	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	+	+	+	+
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo entre 1 y 2 veces al mes. - Leo cómics 1 o 2 veces al mes. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero c. ficción y el misterio. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen con frecuencia. - Voy a la biblioteca a leer. - No he leído en formato elect. - No suelo usar videojuegos, cuando los uso lo hago porque me libran de otras actividades y porque son entretenidos.	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	+	-	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con fluidez. Lenguaje corporal relajado.					
	P2. Selecciona un tema y lo estructura bien, sigue un orden, habla con pausa y ritmo adecuado, con timidez.					
Expresión escrita						
Ítem 1. Coherente. Sin faltas ortográficas. Bien puntuación y acentuación.						
Ítem 2. Coherente. Sin faltas ortográficas. Bien puntuación y acentuación						
Ítem 3. Coherente. Escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Coherente. No hay elementos imaginativos. Bien ortografía.						
El cómic						
Lee cómics de vez en cuando, entre 1 y 2 veces al mes porque le gustan sus historias. Identifica elementos visuales, tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales, introduce elementos imaginativos. Elige la 1ª viñeta por el color las ilustraciones y el texto utilizado para narrar la historia,						
OBSERVACIONES						
Según parece, en casa de la niña se lee, aunque ella dice que no lo hace con mucha frecuencia. Su comprensión lectora y auditiva es buena. Se expresa adecuadamente de forma oral. Aunque afirma no leer con frecuencia, su ortografía es buena y los textos que crea son coherentes, aunque no incluye elementos imaginativos. Se siente cohibida cuando sus textos son leídos ante el resto de la clase.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO								
Comprensión lectora					Expresión oral			
Entrada 2 blog					- Representación pequeño grupo: realiza la adaptación. Vocaliza adecuadamente. Su expresión corporal es buena. Sigue el diálogo sin problemas. - Representación gran grupo: no participa en la obra, pero sí se involucra y participa en las actividades de dramatización previas. Al empezar hace las cosas con miedo pero termina participando activamente. Trabaja en la elaboración del decorado. - Cómic: representa bien lo que se le pide de forma gestual y corporal.			
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	-	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	+	+					
Comprensión auditiva								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	+	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	+	+					
Expresión escrita								
Redacción		Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4			
-Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Selecciona la información adecuada. - Sin faltas.		- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	-Coherente. - Poco imaginativa. - Sin faltas. - Puntúa bien. - Faltan 2 tildes. - Muy escueta.	-Coherente. -Introduce elementos imaginativos- Busca antónimos. - Sin faltas. - Falta 1 tilde.	-Coherente. - Algo imaginativa. - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación.			
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA								
No hay evolución en comprensión auditiva y lectora, sigue respondiendo bien. Su timidez y miedo escénico se han reducido, por lo que su expresión oral, que ya era buena, se ha incrementado. La alumna escribe de forma correcta, al principio le cuesta soltarse, escribe para cumplir con el objetivo básico de la tarea sin dar rienda suelta a su imaginación, pero en las dos últimas entradas del blog parece que empieza a sentirse más cómoda.								

Niña 4.Pseudónimo: Wendy

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics 1 o 2 veces al año. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero c. ficción y aventuras. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca a leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana porque me libran de hacer otras actividades y porque puedo jugar con otras personas.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	+	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	-	+
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. No plantea preguntas adecuadas. Responde con respuestas cortas. Está tensa.						
P2. Selecciona un tema, no lo estructura bien, lo explica de forma rápida y muy breve, usando muchas muletillas.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde a lo que se le pide.						
Ítem 2. Poco coherente. Sin faltas. Sin tildes. No usa signos de puntuación.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Poco coherente. Sin elemen. Imag. 1 falta de ortografía. Sin tildes.						
El cómic						
Lee cómics ocasionalmente, alguna vez al año. No identifica elementos visuales, tampoco tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Solamente representa 5 tipos de expresiones faciales y no introduce elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por color e ilustraciones.						
OBSERVACIONES						
En casa de la niña no se lee habitualmente, aunque sus padres han tratado de desarrollar el hábito lector en ella. En comprensión auditiva, falla en ítems fáciles por falta de atención. La comprensión lectora no es mala. Sus habilidades para la comunicación oral no se adecuan a las que debería tener una niña de quinto curso de Educación Primaria. No se ajustan las respuestas en el cuestionario “valoración de la lectura” con los resultados de expresión escrita, no responde a lo que se le pide, probablemente por no comprender el enunciado, o no conocer la escala de adjetivos. No usa las reglas de acentuación ni de puntuación.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: participa en la representación ante el grupo clase. Le cuesta acordarse de lo que tiene que decir porque se pone nerviosa, así que usa diálogos cortos saliéndose de lo establecido. - Representación gran grupo: participa activamente en los ejercicios de dramatización lo que le ha ayudado para participar en la obra recordando su papel e improvisando si es necesario. - Cómic: representa adecuadamente usando el lenguaje corporal y gestual.
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
-Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - + de 3 faltas ortografía. - Faltan 10 tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Algo coherente. -Introduce elementos imaginativos. - + 3 faltas. -No puntúa bien. - Faltan 6 tildes.	-Coherente. -Introduce elementos imaginativos- Busca antónimos. - 1 falta. -Puntúa bien. - 5 tildes.	-Coherente, imaginativa. - Busca sinónimos. - 2 faltas. - Respeta signos de puntuación. - Faltan 5 tildes.
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA				
Sigue teniendo fallos en comprensión auditiva, aunque ha aumentado su nivel de atención. Responde bien en comprensión lectora, al igual que antes. Ha aprendido a relajarse a la hora de hablar, sigue un orden y no se limita a la utilización de monosílabos. El temor que tiene por escribir ha desaparecido poco a poco, sigue cometiendo faltas de ortografía y acentuación pero ha mejorado en la puntuación. Antes no sabía cómo estructurar los textos ni qué escribir, ahora da rienda suelta a su imaginación y se preocupa por saber si lo que redacta está bien escrito.				

Niña 5.Pseudónimo: Fanny Campbell

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics con frecuencia. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero c. ficción y aventuras. - Me lo recomiendan y me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca a hacer trabajos que me piden en el cole. - He leído en formato electrónico. - Uso videojuegos los fines de semana porque me entretienen y porque me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	+	+	-	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	-	+	-	+
	Expresión oral					
	P1. Le cuesta seguir la conversación. No plantea preguntas. Responde con monosílabos. Tímida.					
	P2. No selecciona un tema para exponer, cuando se le ofrece uno sobre algo que le gusta habla de forma muy escueta.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde a lo que se le pide.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Poco coherente. No hay elementos imaginativos. 2 faltas de ortografía.						
El cómic						
Lee cómics entre 1 y 2 veces por semana porque le divierten. No identifica elementos visuales y tampoco tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 6 tipos de expresiones faciales sin introducir elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por el tipo de texto utilizado para narrar la historia.						
OBSERVACIONES						
En comprensión auditiva falla en ítems bastante claros, puede deberse a la falta de motivación por el video seleccionado para esa prueba, lo que genera falta de interés o atención. En la prueba de comprensión lectora solo falla en dos ítems, a uno de ellos por no entender el enunciado o no conocer la graduación de los adjetivos, tan solo responde a un ítem en expresión escrita, no se ajusta a lo esperado por una niña que lee frecuentemente. En expresión oral no alcanza el nivel que se espera para una niña de tercer ciclo de Educación Primaria.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: se pone nerviosa y a veces pierde el hilo del diálogo. Vocaliza bien. - Representación gran grupo: le cuesta participar en las actividades de dramatización pero termina involucrándose de forma activa. No quiere participar en la gran obra pero ayuda en la elaboración del decorado. - Cómic: representa adecuadamente lo que se le pide utilizando el lenguaje corporal y gestual.
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 -	Ítem 2 -	Ítem 3 -	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
-Coherente. - Estructura regular. - Falta información. - Faltas de puntuación. - + de 3 faltas. - 3 tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Poco coherente. - No introduce elementos imaginativos. - 3 faltas. - Faltan cinco tildes.	- Coherente. -Imaginativa - Busca antónimos. - Una falta. - Faltan tres tildes.	-Coherente. - Algo imaginativa. Busca sinónimos. - Dos faltas. - Faltan dos tildes.
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA				
Sigue igual en comprensión lectora. Falla bastantes ítems de comprensión auditiva, no presta atención. En expresión oral, ha eliminado las barreras que le impedían hablar ante sus compañeros, se le sigue notando tímida pero consigue hablar y continuar un orden, siendo consciente de la importancia que el lenguaje corporal tiene en la comunicación. Se aprecia mejora en la redacción de la entrada dos a la tres y la cuatro. Comienza a usar elementos imaginativos y hace los textos menos escuetos, prestando atención a los signos de acentuación y faltas de ortografía.				

Niña 6.Pseudónimo: Elizabeth Swann

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	-	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	+	+	+
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo entre 1 y 2 veces al mes. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre 1 y 2 libr. - Prefiero aventuras y misterio. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres nunca leen. - Voy a la biblioteca a leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana porque me entretienen y puedo jugar con otras personas.	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	-	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas. Responde de forma escueta. Lenguaje corporal relajado.					
	P2. Selecciona un tema pero no lo estructura bien, no sigue un orden, habla muy rápida y de forma desordenada.					
Expresión escrita						
Ítem 1. Poco coherente. Sin faltas ortográficas. No respeta signos de puntuación.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente. No hay elementos imaginativos. No desarrolla su idea.						
El cómic						
No lee cómics pero afirma que le divierten. Identifica elementos visuales y sabe para qué sirven, tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales, introduciendo elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por el texto utilizado para narrar la historia.						
OBSERVACIONES						
Los padres de la niña no son lectores, la niña tampoco afirma ser una lectora habitual. En comprensión lectora falla en tres ítems. En comprensión auditiva falla en cuatro ítems por falta de interés. Tiene buenas habilidades para la expresión oral, aunque no conoce las pautas para exponer un tema (al menos: introducción, desarrollo y desenlace o conclusiones).						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
-Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Selecciona la información adecuada.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - No respeta reglas de acentuación	-Coherente. -Introduce elementos imaginativos. - Sin faltas. - Faltan dos tildes.	- Algo coherente. - Poco imaginativa - Busca antónimos. - Dos faltas. - Falta una tilde.	-Coherente. - Introduce elementos imaginativos - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Falta una tilde.
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA				
Mejora en comprensión auditiva, aunque sigue fallando por falta de atención. También mejora en comprensión lectora. En expresión oral ha aprendido a hablar con pausa y seguir un orden, aunque sigue mostrando un poco de timidez. La entrada tres es la más floja de todas, las demás son bastante correctas, introduce elementos imaginativos y estructura bien los textos. Debe concentrarse más para dominar las reglas de acentuación, ya que las conoce pero se despista a la hora de utilizarlas.				

Niña 7. Pseudónimo: Señora Hawkins

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura - Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics 1 o 2 veces al mes. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero aventuras y misterio. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - He leído en formato electrónico. - Uso videojuegos los fines de semana porque me liberan de hacer otras actividades y porque puedo jugar con otras personas.	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	+	+	+
Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9	
-	+	+	+	+	+	
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con fluidez. Lenguaje corporal relajado.						
P2. Selecciona un tema y lo estructura bien, le cuesta seguir un orden, habla nerviosa y ritmo acelerado.						
Expresión escrita						
Ítem 1. Coherente. Sin faltas ortográficas. Falta 1 tilde. Signos puntuación bien.						
Ítem 2. No responde lo que se le pide. 1 falta ortográfica.						
Ítem 3. Coherente. Escueto. 1 falta de ortografía. No imaginativo.						
Ítem 4. Algo coherente. No hay elementos imaginativos. 2 tildes. No conjuga.						
El cómic						
Lee cómics de vez en cuando, entre 1 y 2 veces al mes porque le divierten. Identifica elementos visuales y sabe para qué sirven, además tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales. Elige la 1ª porque le gusta más el tipo de dibujo que se ha utilizado para representar a los personajes.						
OBSERVACIONES						
El hábito lector no está muy desarrollado en el hogar de la niña, pero afirma leer ocasionalmente, más de seis libros por curso. Es buena en comprensión lectora pero no redacta del todo bien, fallando incluso en la conjugación verbal, no responde a uno de los ítems y en uno de ellos responde otra cosa. Se expresa bien de forma oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO								
Comprensión lectora					Expresión oral			
Entrada 2 blog					- Representación pequeño grupo: vocaliza correctamente. Su lenguaje corporal concuerda con lo que dice. Sigue el diálogo. - Representación gran grupo: no quiere participar en la obra de gran grupo pero sí participa activamente en las actividades de dramatización. Participa en la elaboración del decorado y ayuda a los compañeros en los ensayos. - Cómic: participa representando adecuadamente lo que se le pide usando el lenguaje gestual y corporal.			
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	+	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	+	+					
Comprensión auditiva								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
-	+	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	+	-					
Expresión escrita								
Redacción		Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4			
-Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Selecciona la información adecuada. -3 faltas.		- Coherente.	- Poco coherente.	-Coherente.	-Coherente.			
		- Sin faltas.	- Algo	- Algo	- Algo			
		- Respeta signos de puntuación.	imaginativa.	imaginativa.	imaginativa.			
		- Respeta reglas de acentuación.	-+ 3 faltas.	-Busca	- Busca			
			- Faltas de puntuación.	antónimos.	sinónimos.			
			- Faltan 5 tildes.	- Sin faltas.	- Sin faltas.			
				-Puntuación correcta.	- Respeta signos de puntuación.			
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA								
Sigue respondiendo bien en comprensión lectora y hay una leve mejoría en comprensión auditiva. En expresión oral ha conseguido ponerse menos nerviosa, lo que le permite estructurar mejor la información que desea transmitir. Ha mejorado enormemente en expresión escrita, ha aprendido a hacer los textos más cortos asegurándose de que lo que redacta está bien y tiene la estructura correcta. Busca en diccionarios cualquier palabra de la que duda antes de escribirla y muestra interés por conocer las reglas de puntuación y acentuación.								

Niña 8.Pseudónimo: Anne Bonny

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo cada trimestre un libro. - Nunca leo cómics. - El curso pasado no leí libros. - Prefiero aventuras y c. ficción. - Me lo recomiendan y me gusta. - Mis padres nunca leen. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - No suelo usar videojuegos, cuando los uso es porque me libran de hacer otras actividades y puedo jugar con otras personas.	Ítem1 -	Ítem2 +	Ítem3 +	Ítem1 +	Ítem2 +	Ítem3 -
	Ítem4 +	Ítem5 +	Ítem6 +	Ítem4 +	Ítem5 -	Ítem6 +
	Ítem7 +	Ítem8 -	Ítem9 +	Ítem7 -	Ítem8 +	Ítem9 +
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con monosílabos. Lenguaje corporal relajado. P2. Selecciona un tema pero no lo estructura bien, no sigue un orden, habla de forma desordenada y escueta.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No responde.						
El cómic						
No lee cómics pero afirma que le divierten. Identifica elementos visuales y sabe para qué se utiliza cada uno de ellos, también demuestra tener nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales introduciendo elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por el texto utilizado para narrar la historia.						
OBSERVACIONES						
En casa de la niña no se lee y ella tampoco lo hace, a pesar de tener gustos literarios. En comprensión auditiva responde bien, falla en dos ítems por falta de concentración. En comprensión lectora falla en un tercio de los ítems. No responde a ninguno de los ítems de expresión escrita por falta de motivación. Sigue conversaciones y sabe de qué se habla pero no le interesa involucrarse ni responder. Cuando selecciona un tema que le gusta intenta exponerlo ante los compañeros, pero no quiere continuar por sentirse incómoda al no saber cómo expresarse.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
-Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Selecciona la información adecuada.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - No respeta reglas de acentuación	-Coherente. -Introduce elementos imaginativos. -+ 3 faltas. -No puntuación. - Faltan 12 tildes.	- Algo coherente. -Introduce elementos imaginativos- Busca antónimos. - + de 3 faltas. - 5 tildes.	-Coherente. -Imaginativa - Busca sinónimos. - 2 faltas. - Respeta signos de puntuación. -Faltan dos tildes.
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA				
Mejora un poco en comprensión lectora. También en comprensión auditiva. Mejora en expresión oral, consigue expresarse de forma más fluida, siguiendo un orden de las ideas que desea exponer. Hemos conseguido que al menos escriba. Escribe con muchas faltas de ortografía, pero ya se anima a escribir y lo hace con bastante coherencia, a pesar de la entrada tres, e introduce elementos imaginativos. En la entrada cuatro ya se nota la mejora de la utilización de los signos de puntuación, pero sigue cometiendo faltas ortográficas graves.				

Niño 1. Pseudónimo: Charles Vane

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	+	+	+	+
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics 1 o 2 veces al mes. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero aventuras y c. ficción. - Me lo recomiendan y me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca a leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos de 3 a 4 veces a la semana porque me libran de hacer otras actividades como deporte y porque me entretienen.	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	+	-	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con fluidez. Lenguaje corporal nervioso.					
	P2. Selecciona un tema y lo estructura bien, no sigue un orden, habla rápido, trabándose y con muletillas.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde a lo que se le pide.						
Ítem 2. Coherente. Sin faltas ortográficas. No incluye elementos imaginativos.						
Ítem 3. Coherente. Sin faltas. No incluye elementos imaginativos.						
Ítem 4. Tres faltas ortográficas. No incluye elementos imaginativos.						
El cómic						
Lee cómics de vez en cuando, entre 1 y 2 veces al mes, porque le gustan sus historias. Identifica elementos visuales y sabe para qué se utilizan, también tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 8 tipos de expresiones faciales. Elige la 2ª viñeta por las ilustraciones, le gusta la representación del personaje.						
OBSERVACIONES						
En casa no está muy desarrollado el hábito lector, él afirma ser un lector habitual. En comprensión lectora falla dos ítems en los que un lector experimentado no se equivocaría, tampoco concuerda con los resultados de la expresión escrita, no responde a lo que se le pide en un ítem, otro no lo hace y los otros dos son bastante pobres y con faltas de ortografía. Tiene buenas habilidades comunicativas en expresión oral pero se pone nervioso.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Algo coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Falta información. - 2 faltas. - 1 tilde.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Más o menos Coherente. - Algo imaginativa. -+ 3 faltas. -No puntuación. - Faltan diez tildes.	-Coherente. -Introduce elementos imaginativos- Busca antónimos. - + de tres faltas. - Falta una tilde.	-Coherente. - Introduce elementos imaginativos- Busca sinónimos. - Sin faltas. - Falta una tilde.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Mejora en comprensión lectora y sigue bien en comprensión auditiva. En expresión oral, al trabajar en las actividades de dramatización previas a las representaciones, mejora la vocalización y el ritmo, también la entonación y el lenguaje corporal. En expresión escrita, el alumno participa, comete muchas faltas y no presta atención a la acentuación de las palabras. En la primera entrada en la que tienen más libertad (entrada 2) comete muchas faltas. En las otras comienza a poner mayúscula después de punto y a los nombres propios.				

Niño 2.Pseudónimo: Bill Bones

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Nunca leo cómics. - El curso pasado no leí libros. - Prefiero aventuras y misterio. - Me lo recomiendan y me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana porque me entretienen y me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	+	-	-
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	-	-	-
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. No plantea preguntas adecuadas. Responde con monosílabos. Lenguaje corporal no adecuado. P2. Selecciona un tema, no lo estructura bien, no sigue un orden, habla con muletillas.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No responde.						
El cómic						
No lee cómics. Identifica elementos visuales y sabe para qué se utilizan pero no tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 7 tipos de expresiones faciales, de forma muy básica. Elige la 2ª viñeta por color.						
OBSERVACIONES						
El alumno no lee. Su comprensión lectora no es buena y no siente motivación a la hora de escribir o inventar relatos. No tiene interés en realizar actividades de expresión oral, entre otros motivos, porque no se siente cómodo con sus compañeros.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO								
Comprensión lectora					Expresión oral			
Entrada 2 blog					- Representación pequeño grupo: vocaliza bien, su lenguaje es poco fluido. Por momentos se muestra nervioso. Participativo. - Representación gran grupo: no se involucra activamente en las actividades de dramatización al principio, aunque termina haciéndolo y le gusta. Participa en la obra de teatro preparada para otros alumnos del centro. - Cómic: representa lo que se le pide usando lenguaje gestual y corporal.			
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	+	+	-					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	-	+	-					
Comprensión auditiva								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	-	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	-	+					
Expresión escrita								
Redacción		Entrada 1		Entrada 2		Entrada 3		Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Falta información. - Faltan 4 tildes. - 1 falta.		- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.		- Coherente. - Poco imaginativo. - Escueta. - Sin faltas. - Puntúa bien. - Faltan siete tildes.		- Coherente. - Algo imaginativo.- - Busca antónimos. - Sin faltas. - Puntúa bien. - Faltan 5 tildes.		- Coherente. - Imaginativo. - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Faltan 4 tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO								
Se aprecia mejoría en comprensión lectora. Sigue teniendo fallos en comprensión auditiva, debemos tener en cuenta que esta segunda prueba era más compleja que la primera. En expresión oral ha conseguido involucrarse con sus compañeros, mejora su lenguaje corporal y gestual e intenta mantener conversaciones más largas. Conseguimos que se atreva a ponerse en el escenario ante otros miembros del centro. Ya no tiene tanto miedo escénico. Ha empezado a escribir, aunque lo hace de forma muy escueta y no presta atención a las reglas de acentuación.								

Niño 3.Pseudónimo: El Portugués

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura - Mis padres me contaban cuentos. - Leo entre 1 y 2 veces al mes. - Leo cómics con frecuencia. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero aventuras y románticas. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen con frecuencia. - Voy a la biblioteca a leer. - He leído en formato electrónico. - Uso videojuegos todos los días porque me entretienen y me gustan las historias que cuentan.	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	+	-	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
-	+	+	-	+	+	
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con monosílabos. Lenguaje corporal nervioso.						
P2. Selecciona un tema, no lo estructura bien, no sigue un orden, habla con nerviosismo y acelerado.						
Expresión escrita						
Ítem 1. Coherente. No usa ni respeta los signos puntuación,						
Ítem 2. Poco coherente. No usa signos puntuación. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No coherente. Más de tres faltas de ortografía. No acentúa, faltan 3 tildes.						
El cómic						
Lee cómics entre 1 y 2 veces por semana, le gustan sus historias. Identifica elementos visuales y sabe para qué sirven, tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresión facial, introduce elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta el texto de la narración.						
OBSERVACIONES						
A pesar de afirmar que el hábito lector está extendido en casa y considerarse a sí mismo un lector habitual, observamos que falla en un tercio de los ítems de comprensión lectora y que los textos que realiza no son muy coherentes, no respeta las reglas de puntuación y tiene faltas de ortografía. En comprensión auditiva tiene cuatro fallos de nueve ítems, todos ellos por falta de atención. No sabe seguir un orden para explicar un tema.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora				Expresión oral			
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: adapta con sus compañeros el texto y participa en la representación, su lenguaje corporal mejora, es relajado y se comunica mejor que antes. - Representación gran grupo: no participa en la obra, aunque sí participa activamente en las actividades de dramatización previas. - Cómic: representa lo que se le pide usando de forma adecuada el lenguaje gestual y corporal.			
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4				
+	+	+	+				
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8				
+	-	+	-				
Comprensión auditiva							
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4				
+	+	+	+				
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8				
+	+	-	+				
Expresión escrita							
Redacción		Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4		
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Falta información - + de 3 faltas. - 8 tildes.		- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos. - + 3 faltas. - No puntuación. - Faltan 3 tildes.	- Poco coherente. -Poco imaginativo.- - Busca antónimos. - + de tres faltas. - No puntúa bien.	- Coherente. - Poco imaginativo. - Muy escueto. - Busca sinónimos. - 1 faltas. - 2 tildes.		
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
Hace bien la comprensión lectora. Mejora en comprensión auditiva. En expresión oral se aprecia una gran mejoría, con las actividades de dramatización ha conseguido mostrarse menos nervioso a la hora de hablar, consigue mantener un ritmo y un orden al expresarse. El alumno escribe más que antes pero tiene que seguir leyendo y redactando para mejorar la ortografía, sus textos ya tienen algo más de sentido y los estructura mejor, pero aún no comprende la importancia de la puntuación para dotar de sentido a los textos							

Niño 4. Pseudónimo: Mary Red

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre 1 y 2 libr. - Prefiero aventuras y misterio. - Me obligan a leer. - Mis padres nunca leen. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días porque me libran de otras actividades como deporte o leer y por las historias que cuentan.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	-	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	-	-
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con respuestas cortas y con tranquilidad.					
	P2. Selecciona un tema, lo estructura bien, sigue un orden, habla con lentitud y de forma escueta pero muy clara.					
	Expresión escrita					
Ítem 1. No responde lo que se le pide. Coherente, sin faltas. No puntuación.						
Ítem 2. Coherente. Sin faltas. No signos puntuación. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No responde.						
El cómic						
No lee cómics. Identifica dos de los elementos visuales y sabe para qué se utilizan, no tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 8 tipos de expresiones faciales, no introduce elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por las ilustraciones, le gusta la representación del personaje.						
OBSERVACIONES						
El alumno afirma que lee porque le obligan. Cuando lee no muestra ningún interés. Lo poco que escribe tiene coherencia, aunque no usa, ocasionalmente, de forma adecuada los signos de puntuación. Se expresa correctamente de forma oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Selecciona la información adecuada. - 3 faltas.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos. - Sin faltas. - Puntuación bien. - Acentúa bien.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos- Busca antónimos. - Sin faltas. - Puntúa bien.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Acentúa bien.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Se aprecia cierta mejoría en comprensión lectora y en comprensión auditiva. Se mantiene en comprensión oral. Escribe bastante bien cuando se le presentan actividades con las que se siente motivado.				

Niño 5.Pseudónimo: John Silver

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics con frecuencia. - El año pasado leí entre 3 y 6 libr. - Prefiero humor y misterio. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres nunca leen. - Voy a la biblioteca a leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos entre 3 y 4 veces a la semana porque me entretienen y porque puedo jugar con otras personas.	Ítem1 -	Ítem2 +	Ítem3 +	Ítem1 +	Ítem2 +	Ítem3 +
	Ítem4 +	Ítem5 +	Ítem6 -	Ítem4 +	Ítem5 +	Ítem6 +
	Ítem7 +	Ítem8 +	Ítem9 +	Ítem7 +	Ítem8 -	Ítem9 +
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con fluidez. Lenguaje corporal un poco alterado. P2. Selecciona un tema y lo estructura bien, pierde un poco el orden, habla sin pausa y ritmo acelerado.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. 1 falta ortográfica. Usa signos puntuación. Sin tildes (1 tilde)						
Ítem 3. Coherente. Faltan dos tildes. No hay elementos imaginativos.						
Ítem 4. Poco coherente. Algo imaginativo. 2 tildes. 2 faltas ortogr. No puntuación.						
El cómic						
Lee cómics entre 1 y 2 veces por semana, porque le gustan los dibujos. Identifica un elemento visual y sabe para qué se usa, no tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales, introduce elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por el texto.						
OBSERVACIONES						
No es malo el hábito lector que el alumno parece tener, su comprensión lectora es buena, pero no redacta bien, no se siente motivado cuando se le pide que escriba, no añade elementos imaginativos en sus textos pero sí lo hace cuando se trata de dibujar. Se expresa bien de forma oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO								
Comprensión lectora					Expresión oral			
Entrada 2 blog					- Representación pequeño grupo: adapta con sus compañeros el texto y realiza la representación. Todo bien, se relaja más que antes y su mensaje es más claro. - Representación gran grupo: participa en la obra, con un papel importante. Realiza las actividades de dramatización previas a la obra. - Cómic: participa en esta actividad pero le cuesta representar lo que se le pide usando el lenguaje corporal, se altera mucho y no es capaz de relajarse.			
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	+	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	+	+					
Comprensión auditiva								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	+	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	+	+					
Expresión escrita								
Redacción		Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4			
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Selecciona la información adecuada. - Sin faltas. -Faltan 2 tildes.		- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - Algo imaginativo. - Muy escueto. - Sin faltas. - Puntúa bien. - Usa bien reglas de acentuación.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos- - Busca antónimos. - Sin faltas. -Puntuación bien. - Falta una tilde.	- Coherente. - Imaginativo - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Falta una tilde.			
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO								
Ha incrementado su nivel de atención y mejora en comprensión auditiva. Mejora en comprensión lectora. Mejora en expresión oral mostrando un lenguaje corporal más relajado que le permite hablar de forma más pausada y clara, se observan las mejoras en la representación de la obra. Cuando empezamos a publicar en el blog, cuida mucho la ortografía, estructura bien sus ideas, aunque las desarrolla poco. En las últimas entradas empieza a introducir más elementos imaginativos.								

Niño 6.Pseudónimo: Bart the Black

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo alguna vez al año. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre 1 y 2 libr. - Prefiero aventuras y misterio. - Me lo recomiendan y me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días porque me entretienen y por las historias que en ellos se narran.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	-	-	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Repite las mismas preguntas que le hacen. Responde con monosílabos. Lenguaje corporal inadecuado.					
	P2. Selecciona un tema, no sigue un orden para exponerlo, lo hace de forma muy escueta.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Algo coherente. 1 falta ortográfica. 1 tilde. No usa signos de puntuación.						
Ítem 3. Algo coherente. 2 faltas ortográficas. Acentúa y puntúa bien.						
Ítem 4. Coherente. No hay elementos imaginativos. 3 tildes. Puntúa bien.						
El cómic						
No lee cómics. Identifica tres de los elementos visuales y sabe para qué se utilizan, además tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales, introduciendo elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por el texto usado para la narración.						
OBSERVACIONES						
No tiene ningún interés por la lectura, falla en tres ítems de comprensión lectora. También falla en tres de comprensión auditiva por falta de interés. No redacta bien ni incluye elementos imaginativos en sus textos, pero sí es imaginativo a la hora de dibujar. No se expresa bien de forma oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO								
Comprensión lectora					Expresión oral			
Entrada 2 blog					- Representación pequeño grupo: adapta el texto con sus compañeros y realiza la representación con algo de timidez y olvidando palabras. - Representación gran grupo: se implica en las actividades de dramatización previas a la obra. Participa en la obra, lo hace muy bien, involucrándose e improvisando si es necesario. - Cómic: representa lo que se le pide usando gestos y lenguaje corporal, a pesar de que se siente un poco cohibido.			
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	+	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	+	-					
Comprensión auditiva								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	+	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
-	+	+	+					
Expresión escrita								
Redacción		Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4			
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Falta información. - Faltan 4 tildes. - 1 falta.		- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - Poco imaginativo. - Escueto. - 2 faltas. - No puntuación. - Faltan 4 tildes.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos - Busca antónimos. - Sin faltas. -Puntuación bien. - Faltan 2 tildes.	- Coherente. - Imaginativo. - Busca sinónimos. - 1 falta. - Puntúa bien. - Falta una tilde.			
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO								
Mejora en comprensión lectora y en comprensión auditiva. Se siente más motivado al leer el cómic, por los dibujos y con la película <i>El Planeta del Tesoro</i> Es capaz de ponerse ante un gran grupo de personas para representar un papel, consigue hablar de una forma más clara y fluida. Conforme coge confianza escribiendo, añade elementos imaginativos y hace sus textos un poco más largos. En las últimas entradas presta más atención a la ortografía y la mejora.								

Niño 7. Pseudónimo: Barbanegra

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics 1 o 2 veces al mes. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero aventuras y c. ficción. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen con frecuencia. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días porque me gustan las historias que cuentan y me libran de hacer otras actividades.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	-	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	-	+
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con fluidez. Lenguaje corporal nervioso. P2. Selecciona un tema, lo estructura bien, habla con ritmo acelerado pero transmite bien lo que quiere expresar.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Algo coherente. 1 tilde. 1 falta ortográfica. No usa signos puntuación.						
Ítem 3. Coherente. Escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Algo coherente. Imaginativo. + de 3 faltas. No puntúa. Falta una tilde.						
El cómic						
No lee cómics. Identifica elementos visuales y sabe para qué se utilizan, tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales, introduciendo elementos imaginativos. Elige la 1º viñeta por el texto utilizado para la narración.						
OBSERVACIONES						
Aunque no usa adecuadamente los signos de puntuación ni de acentuación y comete faltas ortográficas, el alumno tiene cierta iniciativa para escribir si se siente motivado, usa la imaginación. Se expresa adecuadamente de forma oral. Introduce elementos imaginativos a la hora de dibujar.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: adapta y representa el texto con el resto de sus compañeros, se muestra algo nervioso. - Representación gran grupo: realiza las actividades de dramatización previas de manera satisfactoria. Participa en la obra representando un papel importante y perdiendo cualquier signo de nerviosismo o timidez. - Cómico: representa lo que se le pide adecuadamente usando lenguaje gestual y corporal.
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
-Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Selecciona la información adecuada. - Una falta. - Faltan 4 tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación	- Coherente. - Algo imaginativo. - Escueto. - 2 faltas. - Puntúa bien. - Faltan dos tildes.	- Coherente. - Algo imaginativo.- Busca antónimos. - Una falta. - Faltan cinco tildes.	- Coherente. - Imaginativo. - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Faltan tres tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Se mantiene bien en comprensión lectora e incluso podríamos decir que mejora teniendo en cuenta que este cuestionario es más difícil que el anterior. Responde bien a todos los ítems de comprensión auditiva. Representa un papel importante en la obra de gran grupo, ha conseguido mostrarse más relajado a la hora de hablar. Mejora en expresión escrita de forma general, pero debe prestar más atención a las reglas de acentuación.				

Niño 8.Pseudónimo: Ben el Largo

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics 1 o 2 veces al mes. - El año pasado leí entre 3 y 6 libr. - Prefiero aventuras y c.ficción. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días porque me entretienen y me libran de hacer otras actividades como deporte o leer.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	-	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	-	+
Expresión oral						
P1. No sigue la conversación. No plantea preguntas adecuadas. Responde con monosílabos. P2. Selecciona un tema pero no lo estructura bien, no sigue un orden, habla poco del tema y usa muchas muletillas.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Sin faltas ortográficas.						
Ítem 3. Coherente. Una falta. Escueto. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Algo coherente. + de 3 faltas de ortografía. Faltan 2 tildes. No puntúa.						
El cómic						
No lee. Identifica dos elementos visuales y tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa siete tipos de expresiones faciales de forma muy básica. Elige la 2ª viñeta por el color.						
OBSERVACIONES						
No es un lector habitual. Falla en tres ítems de comprensión lectora. Copia del niño siete el Ítem cuatro de expresión escrita. En Comprensión auditiva tiene tres fallos y no se expresa adecuadamente de forma oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: adapta el texto con sus compañeros pero no quiere participar en la representación ante el grupo clase. - Representación gran grupo: al principio no participa en las actividades de dramatización, se involucra poco a poco y termina haciéndolo de forma activa. Participa en la obra con un papel pequeño y sin diálogos. - Cómic: representa lo que se le pide usando lenguaje gestual y corporal.
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 -	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Estructura regular. - Falta información. - Faltas de puntuación. - + de 3 faltas. - 3 tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - No introduce elementos imaginativos. - Muy escueto. - Sin faltas. - Faltan tres tildes.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos- - Busca antónimos. - Sin faltas. - Faltan dos tildes.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativo - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Faltan 3 tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Se mantiene igual en comprensión lectora, falla en aquellos ítems en los que la respuesta se encuentra en partes más densas de texto o donde hay que prestar mayor atención. Se mantiene igual en comprensión auditiva. Ha mejorado en expresión oral notablemente y es capaz de ponerse ante un gran grupo de personas. Ha mejorado mucho a la hora de estructurar los textos y ha incrementado la cantidad de elementos imaginativos que introduce en ellos, también parece prestar mayor atención a las faltas de ortografía y normas de acentuación.				

Niño 9.Pseudónimo: Jack Sparrow

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	-	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	-	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo entre 1 y 2 veces al mes. - Nunca leo cómics. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero el misterio y el terror. - Me lo recomiendan y me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca a hacer trabajos que me piden en el cole. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días porque me gustan sus historias y porque me entretienen.	+	+	+	+	+	-
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con monosílabos. Lenguaje corporal relajado. P2. Selecciona un tema, no lo estructura bien, lo expone de forma rápida y desordenada.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Poco coherente. Muy escueto. Sin faltas.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Algo coherente. Escueto. No hay elementos imaginativos. 1falta.						
El cómic						
No lee. Identifica elementos visuales y sabe para qué se utilizan, además tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales, introduciendo elementos imaginativos. Elige la 1ª viñeta por el color.						
OBSERVACIONES						
Falla en cuatro de los nueve ítems de comprensión lectora. No se siente motivado para escribir. Tiene imaginación cuando hay que dibujar. Le cuesta expresarse de forma oral y no tiene las nociones necesarias para exponer un tema ante sus compañeros.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: adapta el texto en colaboración con sus compañeros y lo representa ante el grupo clase haciéndolo bien. - Representación gran grupo: le cuesta involucrarse en las actividades de dramatización previas, aunque termina haciéndolo y participando activamente. No participa en la obra pero sí ayuda en la elaboración de los materiales. - Cómic: representa adecuadamente lo que se le pide usando el lenguaje gestual y corporal.
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Selecciona la información adecuada. - Sin faltas. -Faltan 2 tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Algo coherente. - Algo imaginativo. - Escueto. - + de 3 faltas. - No puntúa bien. - Faltan cuatro tildes.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos- - Busca antónimos. - Sin faltas. - Faltan cinco tildes.	- Coherente. - Imaginativo - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Faltan cinco tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Mejora en comprensión lectora, le motiva leer el cómic. Responde bien a todos los ítems de comprensión auditiva. Consigue hablar con mayor fluidez, mejorando considerablemente en expresión oral. Mejora en expresión escrita, estructura mejor los textos expresando sus ideas de forma ordenada y usando los signos de puntuación adecuados. Ha incrementado el uso de elementos imaginativos sin miedo a lo que puedan pensar sus compañeros. Sigue fallando en la acentuación de las palabras.				

Niño 10.Pseudónimo: Jean Fleury

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Nunca leo cómics. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero aventuras y misterio. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen con frecuencia. - Voy a la biblioteca a hacer trabajos que me piden en el cole. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana porque me entretienen y me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	-	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	+	+	-	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	+	-	-
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con fluidez. Lenguaje corporal nervioso.					
	P2. Selecciona un tema y lo estructura bien, sigue un orden, lo expone de forma muy simple o escueta.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. + de 3 faltas ortografía. Escueto. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente. Escueto. Sin elementos imaginativos. Falta una tilde. 1 falta.						
El cómic						
No lee cómics. No identifica elementos visuales ni sabe para qué se utilizan pero sí sabe cómo debe ser la distribución espacial de los mismos. Representa 7 tipos de expresiones faciales de forma muy básica. Elige la 2ª viñeta por color.						
OBSERVACIONES						
Afirma que es un lector habitual pero falla en cuatro de los ítems de comprensión lectora. Además, no responde a la mitad de los ítems de expresión escrita y en los que lo hace, a pesar de ser coherentes, tiene faltas de ortografía, por lo que consideramos que no es objetivo a la hora de responder al cuestionario “valoración de la lectura”. Se expresa adecuadamente de forma oral, aunque lo hace transmitiendo muy poca información. No demuestra tener imaginación a la hora de dibujar. Falla en tres ítems de “comprensión auditiva” por falta de atención.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: adapta el texto y participa con sus compañeros en la representación ante el resto de alumnos de la clase. - Representación gran grupo: al principio no quiere participar en las actividades de dramatización, se va involucrando poco a poco. No participa en la obra. Trabaja con los compañeros en la elaboración de material de la obra. - Cómic: usa bien el lenguaje corporal y gestual.
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Selecciona la información adecuada. - Una falta. - 4 tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación	- Algo coherente. -Introduce elementos imaginativos. - + 3 de faltas. -No puntúa bien. - Faltan cinco tildes.	- Coherente. - Imaginativo - Busca antónimos. - Dos faltas. - Puntúa bien. - Faltan cuatro tildes.	- Coherente. - Poco imaginativo. - Busca sinónimos. - Sin faltas. - Puntúa bien. - Faltan 2 tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Sigue fallando en comprensión lectora, falla tres de los ocho ítems. Mejora en comprensión auditiva. Mejora en comprensión oral al controlar el nerviosismo que le invadía, lo que le permite hablar de forma más elaborada y prolongada. En expresión escrita sigue cometiendo faltas, no se aprecia una evolución, el alumno no es constante a la hora de escribir, a veces introduce elementos imaginativos, otras veces se limita a escribir lo básico para cumplir con la tarea. Sigue cometiendo faltas de ortografía. Ha mejorado en la utilización de puntuación.				

Niño 11. Pseudónimo: James Hook

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre 1 y 2 libr. - Prefiero aventuras y c.ficción. - Me lo recomiendan y me gusta. - Mis padres leen con frecuencia. - Voy a la biblioteca a leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana porque me entretienen y me libran de hacer otras actividades como deporte o leer.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	-	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	+	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	-	-
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. No plantea preguntas. Responde con monosílabos. Lenguaje corporal pasota.					
	P2. Selecciona un tema para exponer cuando se le ofrecen opciones, lo desarrolla de forma muy escueta.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde a lo que se le pide.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No responde.						
El cómic						
No lee cómics. Identifica tres elementos visuales y sabe para qué se utilizan, también tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 8 tipos de expresiones faciales de forma muy básica. Elige la 2ª viñeta por el texto utilizado.						
OBSERVACIONES						
A pesar de afirmar que sus padres leen con frecuencia y reconocerse como lector habitual, falla en tres de los ítems de comprensión lectora. No realiza ninguno de los escritos de expresión escrita, por lo que consideramos que no es sincero al responder el cuestionario de “valoración de la lectura”. No quiere participar en la expresión oral, no se siente motivado, pero presenta buenas habilidades para poder hacerlo.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora			Expresión oral	
Entrada 2 blog			- Representación pequeño grupo: no participa en la adaptación del texto. Representa la parte que le toca saltándose frases y palabras, corrige un poco su lenguaje corporal pero aún no es el adecuado. - Representación gran grupo: con las actividades de dramatización comienza a involucrarse más con el grupo y a participar, hasta tal punto que llega a querer participar en la obra. - Cómic: representa lo que se le pide usando el lenguaje corporal y gestual.	
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +		
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +		
Ítem 4 -	Ítem 8 -			
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	
Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace y recopila bien información. - Una falta. Tres tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación	- Coherente. - Algo imaginativo. - 3 faltas. - No puntuación. - No acentuación, faltan 6 tildes.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos- - Busca antónimos. - + 3 faltas. - Faltan 7 tildes.	- Coherente. - Muy imaginativo. - Busca sinónimos. - 3 faltas. - Puntúa. - No acentúa, 6 tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Mejora algo en comprensión lectora y sigue igual en comprensión auditiva. Mejora notablemente en expresión oral, llega a ponerse ante el público perdiendo la timidez. La evolución en expresión escrita es sobresaliente, ha pasado de no escribir nada a escribir historias con sentido, al principio cortas y poco imaginativas, pero las dos últimas entradas son bastante largas e introduce abundantes elementos imaginativos. El alumno se siente motivado y se atreve a escribir. Escribiendo y leyendo conseguirá mejorar la ortografía, acentuación y puntuación, en éste último aspecto ya se evidencian mejoras.				

Niño 12.Pseudónimo: Sam Bellamy

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics 1 o 2 veces al mes. - El año pasado leí entre 3 y 6 libr. - Prefiero misterio y humor. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca a leer. - He leído en formato electrónico. - Uso videojuegos los fines de semana porque me entretienen y me libran de hacer otras actividades como deporte o leer.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	+	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	+	+	-
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	+	-	-
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con fluidez. Lenguaje corporal inquieto. P2. Selecciona un tema y lo estructura bien pero no sigue un orden a la hora de exponerlo, lo hace muy acelerado.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Poco coherente. Sin faltas de ortografía. Acentúa bien.						
Ítem 3. No responde a lo que se le pide. No acentúa bien (faltan 4 tildes).						
Ítem 4. Poco coherente. Sin elementos imaginativos. Muy escueto.						
El cómic						
Lee cómics ocasionalmente, alguna vez al año, le gusta todo de ellos. Identifica elementos visuales y sabe para qué se utilizan, también tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales introduciendo elementos imaginativos. Elige la 1ª viñeta por el tipo de dibujos.						
OBSERVACIONES						
El alumno afirma ser un lector habitual pero falla en tres de los ítems de comprensión lectora, tampoco redacta correctamente. Falla en comprensión auditiva por falta de atención. Sabe exponer un tema pero es muy nervioso y se acelera al hacerlo.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: adapta el texto con sus compañeros y representa el fragmento ante el resto de compañeros de la clase. Bien. - Representación gran grupo: participa activamente en las actividades de dramatización desde el principio. No participa en la obra. Trabaja en la elaboración de material y decorado. - Cómic: representa adecuadamente lo que se le pide usando el lenguaje corporal y gestual.
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 -	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Falta información - + de 3 faltas. - 8 tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Poco coherente. - Poco imaginativo. - + 3 faltas. - No puntúa bien. - Faltan 8 tildes.	- Coherente. - Algo imaginativo.- - Busca antónimos. - + de tres faltas. - Puntuación mal. - 3 tildes.	- Coherente. - Imaginativo. - Busca sinónimos. - + de 3 faltas. - No respeta signos de puntuación. - Faltan 5 tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Se mantiene más o menos igual en comprensión lectora y comprensión auditiva. En expresión lectora ha aprendido a no hablar de forma tan acelerada, manteniendo un ritmo y una entonación, lo que le permite estructurar mejor sus ideas y exponerlas con un orden. Los textos han ido siendo cada vez más coherentes y mejor estructurados, además cuentan cada vez más con un mayor número de elementos imaginativos, pero la cantidad de faltas de ortografía, contando la puntuación y la acentuación, es muy grande.				

Niño 13.Pseudónimo: Lechuck

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - No leo nunca. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre 1 y 2 libr. - Prefiero el terror y el misterio. - Me obligan a leer. - Mis padres leen con frecuencia. - Nunca voy a la biblioteca. - He leído en formato electrónico. - Uso videojuegos todos los días porque me gustan las historias que me cuentan y porque me entretienen.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	-	-	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Da respuestas cortas. Lenguaje corporal inquieto.					
	P2. Selecciona un tema y lo estructura bien, no sigue un orden, habla con rapidez y muchos movimientos corporales.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Muy corto. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Algo coherente. No hay elementos imaginativos. Escueto. Una falta.						
El cómic						
Lee cómics entre 1 y 2 veces por semana, porque le divierten. Identifica elementos visuales y sabe para qué se utilizan, también tienen nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales, introduce elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por el texto utilizado.						
OBSERVACIONES						
Al alumno no le gusta leer, aunque en el cuestionario “el cómic” afirma que lee cómics entre una y dos veces por semana. No presta atención a nada a no ser que se sienta muy motivado. No tiene ningún interés en redactar los ítems de “expresión escrita”, pero demuestra tener imaginación dibujando y conoce todos los elementos del cómic. Tiene buenas habilidades en comunicación oral, aunque no sigue un orden al exponer, es muy inquieto.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: adapta l texto con sus compañeros y participa en la representación ante el grupo clase. Lenguaje corp. mejora. - Representación gran grupo: participa activamente en los ejercicios de dramatización, hasta el punto de que hay que ponerle un poco de pausa. No participa en la obra pero colabora en la construcción del material y decorado. - Cómic: consigue representar lo que se le pide usando lenguaje corporal y gestual.
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace y recopila bien información. - Una falta. - Dos tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - Algo imaginativa. - Muy escueta. - Sin faltas. - Puntúa bien. - Falta 1 tilde.	- Coherente. - Algo imaginativa. - Busca antónimos. - Sin faltas. - Puntuación bien.	- Coherente. - Muy imaginativa. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Acentúa bien.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Acierta todos los ítems de comprensión auditiva y falla en uno de expresión escrita, lo que demuestra que cuando el alumno está motivado desarrolla muy bien su potencial. En expresión oral mejora, con los ejercicios de dramatización ha conseguido controlar los movimientos corporales y mantener cierta fluidez y ritmo al pronunciar sus discursos. El alumno escribe cuando está motivado, cada vez va introduciendo más elementos imaginativos, y desarrollando más los textos. Comete muy pocas faltas y ha mejorado en la acentuación de las palabras al prestar más atención a la hora de escribir.				

Niño 14.Pseudónimo: Calico Jack

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	+	+	+
- No me contaban cuentos. - No leo nunca. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre 1 y 2 libr. - Prefiero aventuras y humor. - Me obligan a leer. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días porque me gustan las historias que me cuentan y porque me libran de hacer otras actividades.	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	-	-	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde con monosílabos. Lenguaje corporal relajado.					
	P2. Selecciona un tema, no sigue un orden, habla con pausa y no lo desarrolla mucho.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Escueto. Sin elementos imaginativos. Sin faltas.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente. Escueto. Sin elementos imaginativos.						
El cómic						
No lee cómics. Identifica dos elementos visuales y sabe para qué son usados, tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales, de forma muy básica. Elige la 2ª viñeta por las ilustraciones y el texto utilizado.						
OBSERVACIONES						
No es un alumno lector. Falla en cuatro de los nueve ítems de comprensión auditiva por falta de interés. También falla un tercio de las preguntas en comprensión lectora. No se expresa bien en expresión escrita y le cuesta hacerlo de forma oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				- Representación pequeño grupo: adapta y participa en la representación del texto de Geronimo Stilton con sus compañeros. Sigue el guión y se muestra más relajado, su lenguaje fluye más que antes y vocaliza mejor. - Representación gran grupo: se involucra en las actividades de dramatización previas a la obra. Participa en la obra, con un pequeño papel. - Cómic: realiza lo que se le pide usando el lenguaje corporal y gestual.
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 -	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 -	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 +	
Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - + de 3 faltas ortografía. - Faltan 10 tildes.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - Poco imaginativa. - 2 faltas. - Puntúa bien. - Acentúa bien.	- Coherente. - Pocos elementos imaginativo - Busca antónimos. - 2 faltas. - Acentúa bien.	- Coherente. - Pocos elementos imaginativos - Busca sinónimos - 2 faltas. - Faltan 2 tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
No mejora en comprensión lectora, solo responde bien a aquellas preguntas más fáciles o que puede adivinar por los dibujos y el contexto. Tampoco mejora en comprensión auditiva, sigue sin prestar atención. Se mantiene en expresión oral. Una vez que conoce cómo ha de estructurarse un texto y se siente motivado, comienza a escribir, aunque lo hace de forma escueta y con pocos elementos imaginativos. A pesar de que escribe mejor que su compañera de redacción, parece que sus pocas ganas de participar en algunas actividades, y a pesar de saber que lo que estaban escribiendo estaba mal, no lo advierte.				

Niño 15.Pseudónimo: Stede Bonnet

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Mis padres me contaban cuentos. - No leo nunca. - Leo cómics 1 o 2 veces al año. - El curso pasado no leí libros. - Prefiero el terror y aventuras. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días porque me gustan sus historias y me libran de hacer otras actividades como deporte o leer.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	-	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	-	+	-	-	-	-
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	-	+	-	-	-
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. No plantea preguntas. Responde con monosílabos. Lenguaje corporal inadecuado. P2. No selecciona ningún tema y no expone nada ante sus compañeros.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No responde.						
El cómic						
Lee cómics ocasionalmente, alguna vez al año, porque le divierten. Identifica tres elementos visuales y sabe para qué son usados, no tiene noción para la distribución espacial de los mismos. Representa 4 tipos de expresiones faciales de forma muy básica. Elige la 2ª viñeta por el color.						
OBSERVACIONES						
No es un alumno lector. Está muy desmotivado. Falla en comprensión lectora. No quiere participar en ninguna actividad.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Algo coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Falta información. - 2 faltas. - 1 tilde.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - Poco imaginativo. - Muy escueto. - 3 faltas. - 2 faltas de puntuación.	- Algo coherente. - Poco imaginativo.- Busca antónimos. - + de tres faltas. - 3 tildes.	- Coherente. - Algo imaginativo. - Busca sinónimos. - 3 faltas. - Faltan cuatro tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Mejora en comprensión auditiva, los dibujos de <i>El Planeta del Tesoro</i> le motivan más. Mejora en comprensión lectora, se siente más motivado a la hora de leer cómics y de hacerlo en un formato diferente. Mejora bastante en expresión oral. Aunque en un principio es reacio a participar en las actividades de dramatización, cuando ve que sus compañeros se divierten comienza a involucrarse. Hemos conseguido que se motive, él mismo pide participar y salir en la obra de gran grupo. En expresión escrita mejora, pero tiene faltas.				

Niño 16.Pseudónimo: Barbarroja

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics 1 o 2 veces al mes. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero c. ficción y humor. - Me gusta leer, yo lo decido. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días porque me libran de hacer otras actividades como deporte o leer y porque e entretienen.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	-	-	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	-	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde trabándose. Lenguaje corporal inquieto.					
	P2. Selecciona un tema y lo estructura bien, no sigue un orden al exponer, habla muy acelerado y con prisa por terminar.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde lo que se le pide. Coherente. Una falta de puntuación.						
Ítem 2. Coherente. Sin faltas ortográficas. No usa los signos de puntuación.						
Ítem 3. No es lo que se le pide. Escueto. 2 faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Algo coherente. Imaginativo. 3 faltas. 2 tildes. No signos de puntuación.						
El cómic						
Lee cómics de vez en cuando, entre 1 y 2 veces al mes, porque le divierten. Identifica tres de los elementos visuales y sabe para qué se usan, pero no tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 10 tipos de expresiones faciales de forma muy básica. Elige la 2ª viñeta por el texto.						
OBSERVACIONES						
A pesar de considerarse un niño lector falla en cuatro ítems del test “comprensión lectora”. Tampoco se refleja que sea un buen lector en la expresión escrita. Le cuesta expresarse oralmente. Consideramos que no es objetivo al responder las preguntas de “valoración de la lectura”.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO								
Comprensión lectora					Expresión oral			
Entrada 2 blog					- Representación pequeño grupo: participa con sus compañeros en la adaptación del texto y lo representa ante el resto de sus compañeros. Lo hace menos nervioso, pero no vocaliza bien, intenta que su lenguaje fluya y se involucra activamente por mejorar. - Representación gran grupo: se involucra en las actividades de dramatización previas a la obra y participa en ella. - Cómic: representa lo que se le pide usando el lenguaje corporal y gestual.			
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	+	+	-					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	+	+					
Comprensión auditiva								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4					
+	-	+	+					
Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8					
+	+	+	+					
Expresión escrita								
Redacción		Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4			
- Coherente.		- Coherente.	- Coherente.	- Coherente.	- Coherente.			
- Distingue: introducción, desarrollo y desenlace.		- Sin faltas.	- Poco imaginativa.	- Algo imaginativa.	- Algo imaginativo.			
- Selecciona la información adecuada.		- Respeta signos de puntuación.	- + 3 faltas.	-Busca antónimos.	- 2 faltas.			
- Sin faltas.		- Respeta reglas de acentuación.	- No puntuación.	- Sin faltas.	- Busca sinónimos.			
			- Faltan 3 tildes.	- Bien puntuación.	- Puntúa bien.			
					- Acentúa.			
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO								
Mejora en comprensión lectora y también lo hace en comprensión auditiva. No tiene problemas para participar en las actividades de expresión oral, se involucra rápidamente con sus compañeros, ha conseguido hablar con más pausa y de forma más ordenada. El alumno ha ido reconociendo la importancia de los signos de puntuación para dar sentido a los textos y poco a poco ha comenzado a utilizarlos. En las dos últimas entradas no comete tantas faltas, busca palabras de las que esté seguro a la hora de escribirlas y se concentra más sabiendo que lo que escribe va a ser leído por sus compañeros.								

Niño 17.Pseudónimo: Israel Hands

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Mis padres me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics 1 o 2 veces al año. - El curso pasado leí + de 6 libros. - Prefiero aventuras y misterio. - Me lo recomiendan y me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca a leer. - He leído en formato electrónico. - Uso videojuegos los fines de semana porque me libran de hacer actividades como deporte o leer y puedo jugar con otros.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	-	-	-
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	-	-	+
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde de forma sencilla. Lenguaje corporal nervioso.						
P2. Selecciona un tema, no sigue un orden, habla acelerado y gesticula en exceso.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde lo que se le pide. No es coherente. 1 falta ortográfica.						
Ítem 2. Poco coherente. 1 falta ortográfica. No usa signos de puntuación.						
Ítem 3. Coherente. Escueto. Faltan dos tildes y una coma.						
Ítem 4. No coherente. No hay elementos imaginativos. + de 3 faltas ortográficas.						
El cómic						
Lee cómics ocasionalmente, alguna vez al año, le gustan sus historias. Identifica tres de los elementos visuales y sabe para qué se usan, aunque no tiene nociones para la distribución espacial de los mismos. Representa 5 tipos de expresión facial, introduciendo elementos imaginativos. Elige la 2ª viñeta por el texto.						
OBSERVACIONES						
Falla en seis de los ítems de comprensión lectora y no tiene buenas habilidades de expresión escrita, por lo que consideramos que no es objetivo en el cuestionario “valoración de la lectura”. No es muy imaginativo. Tiene buenas habilidades para la comunicación oral pero no sabe cómo exponer un tema. Falla en comprensión auditiva por falta de atención.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO				
Comprensión lectora				Expresión oral
Entrada 2 blog				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 -	
Comprensión auditiva				
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	
Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	
-Representación pequeño grupo: adapta el texto con sus compañeros y participa en la representación ante el grupo clase. Sigue gesticulando en exceso.				
-Representación gran grupo: participa en las actividades de dramatización pero no en la obra. Colabora en la elaboración del material.				
-Cómic: representa adecuadamente escenas usando el lenguaje corporal y gestual.				
Expresión escrita				
Redacción	Entrada 1	Entrada 2	Entrada 3	Entrada 4
- Coherente. - Distingue: introducción, desarrollo y desenlace. - Falta información. - Faltan 4 tildes. - 1 falta.	- Coherente. - Sin faltas. - Respeta signos de puntuación. - Respeta reglas de acentuación.	- Coherente. - Algo imaginativo. - + de 3 faltas. - No puntuación. - Faltan dos tildes.	- Coherente. - Introduce elementos imaginativos - Busca antónimos. - Una falta. - Falta dos tildes.	- Coherente. - Imaginativo. - Busca sinónimos. - Más de tres faltas. - Puntúa bien. - Faltan tres tildes.
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO				
Mejora en comprensión lectora. En comprensión auditiva, aumenta su nivel de atención, como consecuencia responde mejor a los ítems. En expresión oral ha conseguido hablar con un poco más de tranquilidad, sigue gesticulando pero no lo hace de forma tan exagerada, ha conseguido hablar con más pausa, lo que le permite estructurar sus ideas y exponerlas de forma ordenada. Se aprecia una gran mejoría desde la entrada dos a la entrada tres, sobre todo al expresar y ordenar las ideas y en el uso de la puntuación. Sigue cometiendo faltas ortográficas graves.				

7.2. Información pormenorizada alumnado de sexto curso

Niña 1

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Cada trimestre me leo un libro. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre 3 y 6 libros. - Prefiero aventuras y c. ficción. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres leen con frecuencia. - Voy a la biblioteca para leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos 3 o 4 días a la semana, me libran de otras actividades y puedo jugar con otras personas.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	-	-	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	-	+
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas, pero le cuesta por la timidez al hablar ante el resto de sus compañeros. Su lenguaje corporal es nervioso. P2. Selecciona un tema y lo estructura bien para exponerlo. Los nervios no le permiten seguir un orden a la hora de explicarlo ante el resto de la clase.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Sin faltas. Sin elementos imaginativos. Muy escueto.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente, Algo imaginativo. Más de 3 faltas. Dos faltas de puntuación.						
OBSERVACIONES						
El hábito lector no está desarrollado en el hogar de la niña, no es una alumna lectora. Aún así, su comprensión lectora no es muy mala, aunque no es la que cabría esperar de una alumna de sexto curso. Falla cinco ítems de comprensión auditiva, por falta de atención. En expresión escrita comete bastantes faltas de ortografía, sobre todo, acentúa palabras que no deben llevar tilde. Tiene imaginación pero no se atreve a usarla en sus textos. Se siente muy cohibida ante sus compañeros a la hora de exponer un tema.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
+	+	+	+	+	-	-	+
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
-	-	-	+	+	+	-	+
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (Pizarra). - Lenguaje correcto, usa un tono de voz muy bajo. - Lenguaje corporal: se muestra tímida.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es muy corta. - Más de tres faltas de ortografía. Acentúa bien. Puntúa bien. - Es un poco imaginativa.							
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA							
La alumna se mantiene prácticamente igual que al principio. En redacción sigue cometiendo las mismas faltas de ortografía. Presta mayor atención y comprensión en la prueba de comprensión auditiva y mejora en sus respuestas. En comprensión lectora y expresión oral se mantiene.							

Niña 2

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí + de 6 libros. - Prefiero misterio y románticas. - Leo porque me gusta, lo decido. - Mis padres nunca leen en casa. - Voy a la biblioteca para leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos en fin de semana, puedo jugar con otras personas y me gustan las historias que me cuentan.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	-	+	+	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	-	+	-
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. No plantea preguntas, le cuesta hablar ante el resto de sus compañeros, es muy tímida. P2. Selecciona un tema y lo estructura bien para exponerlo. Habla poco porque se pone nerviosa y usa un lenguaje muy coloquial, no sigue un orden a la hora de explicarlo ante el resto de la clase.						
Expresión escrita						
Ítem 1. Algo coherente. Más de tres faltas de ortografía. No puntúa bien.						
Ítem 2. Coherente. Muy coloquial y escueto. No imaginativo. Sin faltas.						
Ítem 3. No es coherente. Muy escueto. Dos faltas de ortografía.						
Ítem 4. Poco coherente. Más de tres faltas. No puntúa bien. Algo imaginativo.						
OBSERVACIONES						
El hábito lector no está desarrollado en el hogar de la niña. Ella afirma ser una niña lectora, pero a pesar de que en el cuestionario de comprensión lectora no comete muchos fallos, la redacción de los ítems nos indica que no lee con mucha frecuencia. Sus textos son poco coherentes y con escasos elementos imaginativos, además comete diversas faltas de ortografía. No es capaz de exponer un tema ante sus compañeros por el nerviosismo que le genera el miedo escénico.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 -	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 -	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (Cartulina). - Usa un lenguaje muy coloquial. - Lenguaje corporal: tímida.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Algo coherente. La redacción es corta. Usa un lenguaje coloquial. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan tres tildes. Tiene faltas de puntuación. - Añade algún elemento imaginativo.							
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA							
No se aprecia evolución en expresión escrita ni oral. Sigue acertando bastantes ítems en comprensión lectora, pero en comprensión auditiva continúa sin prestar demasiada atención.							

Niña 3

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Cada trimestre me leo un libro. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre 3 y 6. - Prefiero aventuras y misterio. - Leo porque me gusta, lo decido. - Mis padres leen con frecuencia. - No voy a la biblioteca. - He leído en ebook. - Uso videojuegos los fines de semana, porque me libran de otras actividades y me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	+	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	-	-	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	-	+	+	-	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Se expresa bien ante el resto de compañeros, su lenguaje corporal es adecuado.					
	P2. Selecciona un tema y lo estructura bien para exponerlo. Sigue un orden, presenta el tema, lo desarrolla y presenta las conclusiones.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Algo coherente. Escueto. Dos faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. Coherente. Muy escueto. Sin faltas.						
Ítem 4. Coherente. Poco imaginativo. Escueto. Sin faltas.						
OBSERVACIONES						
El hábito lector está desarrollado en el hogar de la alumna. No lee en exceso, pero se nota que le gusta leer. Debería leer más para mejorar en comprensión lectora. En expresión escrita, no comete muchas faltas, intenta hacer los textos cortos y los estructura bien con la intención de no cometer muchos errores. Tiene varios fallos en comprensión auditiva por falta de atención.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 -
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (PowerPoint). - Lenguaje correcto. - Lenguaje corporal adecuado.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es corta. - Dos faltas de ortografía. Falta una tilde. Puntúa bien. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA							
El único aspecto en el que se evidencia alguna mejora es en comprensión auditiva, parece que la alumna ha incrementado su nivel de atención. En expresión escrita sigue haciendo las frases simples y los textos cortos, para evitar riesgos. Comete pocas faltas, pero las sigue teniendo. En expresión oral, lo sigue haciendo bien.							

Niña 4

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Sí me contaban cuentos. - Nunca leo. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre 1 y 2. - Prefiero románticas y misterio. - Leo porque me gusta. - Mis padres nunca leen en casa. - Voy a la biblioteca para leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana, me gustan las historias que me cuentan y puedo jugar con otras personas.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	-	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	-	+	+	+	+
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas, usa un lenguaje muy coloquial. Gesticula mucho, no mantiene su posición. P2. Selecciona un tema, no lo estructura bien para exponerlo. Habla mucho y no sigue un orden, va pasando de una parte a otra, luego vuelve a la parte que se deja a medio.						
Expresión escrita						
Ítem 1. Poco coherente. Más de tres faltas de ortografía.						
Ítem 2. Poco coherente. Muy escueto. Una falta de ortografía.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Algo coherente. Muy escueto. Faltan dos tildes. No es imaginativa.						
OBSERVACIONES						
El hábito lector no está desarrollado en su casa y no es una niña lectora. Solo tiene dos fallos en comprensión lectora, pero no redacta bien, tiene faltas ortográficas, no estructura bien los textos y no incluye elementos imaginativos. No siente motivación a la hora de leer. Le cuesta prestar atención.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 -	Ítem 8 -
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 -	Ítem 2 -	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - No lo estructura bien, comienza a hablar sin hacer una breve introducción de lo que va a exponer y en poco tiempo no tiene más que decir sobre el tema. - No usa apoyo visual para explicar sus ideas. - Lenguaje muy coloquial. - Lenguaje corporal: no para de moverse de un lado para otro y de mover las manos.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Poco coherente. La redacción es muy corta. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan dos tildes. No puntúa bien. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA							
La niña sigue igual de desmotivada con la lectura. Esta vez ha tenido más fallos tanto en comprensión lectora como en auditiva. En expresión escrita comete faltas y sigue escribiendo igual que antes. Cuando tiene que exponer un tema ante la clase sigue utilizando un lenguaje muy coloquial.							

Niña 5

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Leo cómics de vez en cuando. - El año pasado leí más de seis libros. - Prefiero misterio y románticas. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca para leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana, me gustan las historias que me cuentan y me entretienen.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	+	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	+	+
Expresión oral P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas, habla bien ante el resto de sus compañeros. P2. Selecciona un tema y lo estructura bien para exponerlo. Sigue un orden cuando lo está explicando. A veces se pone nerviosa y altera su lenguaje corporal.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Muy escueto. Dos faltas de ortografía. No imaginativa.						
Ítem 3. Coherente. Muy escueto. Sin faltas. No hay elementos imaginativos.						
Ítem 4. Coherente. Escueto. Poco imaginativa. Una falta de ortografía.						
OBSERVACIONES						
A pesar de que el hábito lector no está muy desarrollado en su casa, ella es una niña lectora. En comprensión lectora no tiene ningún fallo, pero tiene algunas faltas de ortografía que podrían corregirse con la práctica de la escritura y las actividades adecuadas. En comprensión auditiva tiene tres fallos.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (PowerPoint). - Lenguaje correcto. - Lenguaje corporal adecuado, excepto en determinados momentos que se pone nerviosa y pierde un poco el hilo de la exposición.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es corta. - No comete faltas de ortografía. Pone todas las tildes. Puntúa bien. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA							
Vuelve a acertar en todos los ítems de comprensión lectora y sigue fallando en algunos de comprensión auditiva. No mejora ni en expresión oral ni en escrita.							

Niña 6

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo entre 1 y 2 veces al mes. - Leo cómics ocasionalmente. - El año pasado leí entre tres y seis libros. - Prefiero terror y aventuras. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca a hacer trabajos del colegio. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos 3 o 4 días a la semana, me libran de otras actividades y me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	-	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	+	+	+
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas, le cuesta hablar ante el resto de sus compañeros, es tímida. P2. Selecciona un tema y lo estructura bien para exponerlo. Sigue un orden cuando está exponiendo, lo hace bien, aunque habla con un tono muy bajo.						
Expresión escrita						
Ítem 1. Coherente. 3 faltas de puntuación. Faltan 2 tildes. 3 faltas de ortografía.						
Ítem 2. Poco coherente. Sin elementos imaginativos. Falta una tilde.						
Ítem 3. Poco coherente. Falta una tilde. Muy escueto.						
Ítem 4. Coherente, repite ideas. Imaginativa. Tres faltas. Faltan dos tildes.						
OBSERVACIONES						
El hábito lector no está muy desarrollado en su hogar. A ella le gusta leer cómics y jugar a videojuegos que tengan buenas historias. Tiene dos fallos en comprensión lectora y faltas de ortografía, pero se esfuerza por redactar de forma adecuada. Falla en dos ítems de comprensión auditiva. Necesita coger un poco más de seguridad a la hora de hablar ante el resto de sus compañeros.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (Mural de cartulina). - Lenguaje correcto, usa un tono muy bajo. - Lenguaje corporal adecuado, un poco tímida.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es medianamente extensa y está bien estructurada. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan tres tildes. No puntúa bien. - Añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA							
No se aprecia evolución en comprensión lectora, contesta a casi todos los ítems bien. En expresión escrita sigue teniendo fallos y comete faltas de ortografía similares a las que tenía. En expresión oral no hay evolución. Su comprensión auditiva sigue siendo buena.							

Niña 7

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Cada trimestre me leo un libro. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre uno y dos libros. - Prefiero románticas y aventuras. - Leo porque me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca uso la biblioteca. - No he leído en formato elect. - No uso videojuegos en casa. Me gustan porque me libran de otras actividades y por sus historias.	Ítem1 +	Ítem2 +	Ítem3 +	Ítem1 -	Ítem2 +	Ítem3 +
	Ítem4 -	Ítem5 -	Ítem6 -	Ítem4 +	Ítem5 +	Ítem6 -
	Ítem7 -	Ítem8 +	Ítem9 +	Ítem7 +	Ítem8 +	Ítem9 +
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas, se expresa bien ante el resto de sus compañeros. P2. Selecciona un tema y lo estructura bien para exponerlo. Sigue un orden, pero se expresa usando muchas muletillas.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Muy escueto. Sin faltas de ortografía. No imaginativa.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente. Imaginativo. Más de tres faltas. Faltan dos tildes.						
OBSERVACIONES						
En casa de la alumna no se lee habitualmente y ella no es muy lectora. En comprensión lectora solo falla en un ítem. Cuando se lo propone tiene imaginación para redactar, pero cuando deja de hacer textos cortos y muy estructurados comienza a cometer faltas ortográficas.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 -
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 -	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (Cartulina). - Lenguaje correcto, pero usa muchas muletillas. - Lenguaje corporal adecuado.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es extensa. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan cinco tildes. Puntúa bien. - Añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DE LA ALUMNA							
En esta ocasión ha tenido más fallos en comprensión lectora. En comprensión auditiva se mantiene. En expresión escrita, intenta escribir más y añadiendo elementos imaginativos, pero sigue cometiendo muchas faltas. Se expresa igual que en las primeras pruebas.							

Niño 1

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo entre 1 y 2 veces al mes. - Leo cómics ocasionalmente. - El año pasado leí entre 3 y 6 libros. - Prefiero c. ficción y misterio. - Leo porque me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca a hacer trabajos que me mandan en clase. - He leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana, me libran de otras actividades y me gustan sus historias.	Ítem1 +	Ítem2 +	Ítem3 +	Ítem1 -	Ítem2 +	Ítem3 +
	Ítem4 +	Ítem5 -	Ítem6 -	Ítem4 +	Ítem5 -	Ítem6 +
	Ítem7 +	Ítem8 -	Ítem9 +	Ítem7 +	Ítem8 -	Ítem9 +
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación y plantea preguntas adecuadas. Improvisa si es necesario. Lenguaje corporal adecuado. A veces se acelera mucho cuando habla.						
P2. Selecciona un tema, lo estructura bien y lo expone siguiendo un orden ante sus compañeros. En ocasiones se pierde un poco, pero él solo retoma el hilo.						
Expresión escrita						
Ítem 1. Coherente. Escueto. Sin faltas. Imaginativo.						
Ítem 2. Coherente. Muy escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. Coherente. Muy escueto. Una falta. Falta una tilde. No imaginativo.						
Ítem 4. Algo coherente. Dos faltas. Poco imaginativo.						
OBSERVACIONES						
No es un niño que esté muy habituado a la lectura. Cuando redacta los ítems de expresión escrita de forma muy escueta no comete faltas de ortografía graves, sí lo hace cuando la redacción es más larga. No tiene mucha imaginación para redactar. Falla en tres ítems de la comprensión lectora, un tercio, al igual que en comprensión auditiva. Sabe cómo estructurar los textos, lo demuestra en la parte dos de la expresión oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
+	+	-	-	+	+	+	-
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
+	+	+	+	+	+	+	+
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y desenlace, añadiendo conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (PowerPoint). - Lenguaje correcto. - Lenguaje corporal adecuado, un poco acelerado en ocasiones.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es escueta. - Dos faltas de ortografía. Falta una tilde. Puntúa bien. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
Sigue teniendo fallos en comprensión lectora y auditiva, el alumno mantiene la misma motivación que al principio con respecto a la lectura y la escritura. Sigue fallando ítems de comprensión auditiva. Se mantiene en expresión oral.							

Niño 2

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Nunca leo. - Nunca leo cómics. - El año pasado no leí libros. - Prefiero terror y aventuras. - Leo porque me obligan. - Mis padres nunca leen. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, porque me entretienen y me libran de otras actividades.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	+	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	-	-	+	+	-	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	-	+	+	+	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación y responde a las preguntas que le hacen con monosílabos. No plantea preguntas a sus compañeros. Lenguaje corporal nervioso.					
	P2. Escoge un tema, lo estructura adecuadamente y lo expone ante sus compañeros siguiendo un orden.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente. Más de 3 faltas. 1 falta de edición. No puntúa bien. 3 tildes.						
OBSERVACIONES						
Afirma ser un niño que no lee y cuando lo hace es porque le obligan, pero en comprensión lectora solo falla en dos ítems, incluso hace bien el ítem ocho de comprensión lectora que es en el que más fallan los alumnos de toda la muestra. No demuestra tener una buena ortografía ni una excesiva imaginación, pero en el único ítem de expresión escrita que realiza, se puede apreciar que podría desarrollar muy bien esta habilidad con la motivación apropiada. Por otras actividades realizadas con el niño, sabemos que es muy imaginativo, pero lo demuestra en otros campos. Sabe expresarse oralmente y hace el esfuerzo de superar la timidez, siempre y cuando sea un tema que a él le interese y otras personas no interactúen con él.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 -	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (Mural de cartulina). - Lenguaje correcto. - Lenguaje corporal: un poco encogido.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es extensa. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan siete tildes. No puntúa bien. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
Como podemos observar, responde bien a la mayoría de los ítems de comprensión lectora, pero sigue cometiendo muchas faltas de ortografía en redacción. En comprensión auditiva responde mejor a más ítems. En expresión oral no han evolucionado sus habilidades.							

Niño 3

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- Sí me contaban cuentos. - No leo en mi tiempo libre. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre uno y dos libros. - Prefiero misterio y terror. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, me gustan las historias que me cuentan y me entretienen.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	+	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	-	-	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Responde con monosílabos y usa muchas muletillas. Plantea preguntas adecuadas. Se muestra nervioso.					
	P2. Selecciona un tema y lo estructura bien pero no sigue un orden al exponerlo, gesticula mucho.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Muy escueto. Dos faltas. Falta una tilde. No imaginativo.						
Ítem 3. Coherente. Escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Poco coherente. Escueto. Faltan tres tildes. Sin elementos imaginativos.						
OBSERVACIONES						
Para ser un alumno no lector y no estar desarrollado el hábito de la lectura en su casa, parece tener una buena comprensión lectora, acierta el ítem uno, que es uno de los que más fallos obtiene entre los alumnos de la muestra, pero no acierta el ocho que también es de los más complejos, aun así, solamente tiene dos fallos. Podría redactar bien con la incentivación adecuada, comete sobre todo faltas de acentuación. En expresión oral necesita controlar su lenguaje corporal.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 -	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - No lo estructura bien, no sigue un orden. - No usa apoyo visual para explicar sus ideas. - Usa muchas muletillas y monosílabos. - Lenguaje corporal: gesticula mucho.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Poco coherente. La redacción no es muy extensa. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan diez tildes. No puntúa bien. - No es imaginativo.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
El alumno sigue cometiendo faltas de acentuación y no da rienda suelta a su imaginación a la hora de redactar. Sigue respondiendo bien en comprensión lectora y auditiva. En expresión oral no ha evolucionado.							

Niño 4

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Cada trimestre me leo un libro. - Leo cómics ocasionalmente. - El año pasado leí entre uno y dos libros. - Prefiero aventuras y misterio. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - Sí he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, me libran de otras actividades y me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	+	-	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	-	+	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	-	-	+
Expresión oral P1. El alumno sigue la conversación. Responde correctamente, pero no plantea preguntas adecuadas. Lenguaje corporal inadecuado. P2. Escoge un tema, no lo estructura y no sabe cómo exponerlo ante sus compañeros. Comienza a hablar hasta que se enreda.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Muy escueto. Faltan dos tildes. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. Coherente. Muy escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Coherente. Escueto. Dos faltas. No puntúa bien. Faltan seis tildes.						
OBSERVACIONES						
No es un niño habituado a la lectura. Falla un tercio de los ítems de comprensión auditiva y de comprensión lectora. Le falta mucha soltura en expresión oral, sobre todo a la hora de comunicarse en ámbitos donde es preciso usar un lenguaje menos coloquial. Presenta buenos hábitos de redacción, aunque comete faltas y no puntúa, se aprecia que motivándolo lo suficiente usaría la imaginación o sus conocimientos para crear buenos textos.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 -	Ítem 2 -	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - No lo estructura bien. - No usa apoyo visual para explicar sus ideas. - Lenguaje correcto. - Lenguaje corporal: tímido.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción no es muy extensa. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan seis tildes. No puntúa bien. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
El alumno se mantiene en la misma línea. Acierta algunos ítems de comprensión lectora y auditiva. En sus textos sigue teniendo faltas de acentuación y no utiliza la imaginación. En expresión oral se mantiene.							

Niño 5

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo varias veces a la semana. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre tres y seis libros. - Prefiero terror y aventuras. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres leen con frecuencia. - Voy a la biblioteca para hacer trabajos que me mandan en clase. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos 3 o 4 días a la semana, me libran de otras actividades y me entretienen.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	+	+	+	+	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	-	-	+	+	-	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	+	+
Expresión oral						
P1. No sigue la conversación. No plantea preguntas adecuadas. Cuando responde lo hace usando monosílabos.						
P2. No selecciona un tema. Cuando se le propone, comienza a hablar sobre ello, pero hay que ir haciéndole preguntas para que pueda seguir un guión.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. Coherente. Muy escueto. Sin faltas. No hay elementos imaginativos.						
Ítem 4. No responde.						
OBSERVACIONES						
En casa del alumno no se lee, es un niño que no ha desarrollado el hábito lector. Copia la mayoría de sus respuestas de la “niña 5”. No tiene buenas habilidades para la comunicación oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 -	Ítem 5 -	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 -
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 -	Ítem 2 -	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- No selecciona un tema. - No lo estructura bien. - No usa apoyo visual para explicar sus ideas. - Usa monosílabos y lenguaje coloquial cuando se pretende que intervenga. - Lenguaje corporal: inquieto.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es muy corta. - Sin faltas de ortografía. Falta una tilde. Puntuación bien. - No hay elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
Falla en casi todos los ítems de comprensión lectora y auditiva. Sigue igual en expresión oral. Esta vez escribe más, observamos que comete muchas faltas, no acentúa y no usa correctamente los signos de puntuación.							

Niño 6

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - No leo en mi tiempo libre. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre tres y seis libros. - Prefiero aventuras y c. ficción. - Leo porque me obligan. - Mis padres leen ocasionalmente. - No voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos 3 o 4 días a la semana, porque me entretienen y puedo jugar con otras personas.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	+	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	+	-	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	+	+
	Expresión oral					
	P1. Sigue la conversación. Plantea preguntas adecuadas. Responde usando un lenguaje demasiado coloquial.					
	P2. No selecciona un tema. Cuando se le propone uno que le interesa tienen recursos para hablar sobre él, pero usando palabras muy vulgares y necesitando apoyo para continuar de forma constante.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Poco coherente. Muy escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Poco coherente. Más de tres faltas. No puntúa bien. Faltan cinco tildes.						
OBSERVACIONES						
No es un niño lector, afirma que no le gusta leer, aun así, solo falla en dos de los ítems de comprensión lectora, pero en expresión escrita no responde a dos de los ítems y los otros dos, uno es demasiado breve y el otro tiene muchas faltas; en ninguno de ellos añade elementos imaginativos. En comprensión auditiva solo falla en dos de los ítems.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
+	+	-	-	+	-	+	-
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8
-	-	-	+	-	+	+	+
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - No lo estructura bien. - No usa apoyo visual para explicar sus ideas. - Lenguaje coloquial. - Lenguaje corporal inadecuado.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- No es muy coherente. La redacción es escueta. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan tres tildes. Hay faltas de puntuación. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
El alumno ha incrementado sus fallos en comprensión lectora y en comprensión auditiva, por lo que es probable que en las pruebas anteriores se apoyase en las respuestas de algún compañero. Se mantiene en expresión oral y escrita.							

Niño 7

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo alguna vez al año. - Leo cómics ocasionalmente. - El año pasado leí entre uno y dos libros. - Prefiero aventuras y el misterio. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, me libran de otras actividades y me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	-	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	-	+
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación, plantea preguntas adecuadas. Su lenguaje corporal es relajado. P2. Escoge un tema, no lo estructura bien y no sigue un orden a la hora de exponerlo.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Muy escueto. Una falta. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. Coherente. Escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Coherente. Dos faltas. Faltan dos tildes. Sin elementos imaginativos.						
OBSERVACIONES						
No es un niño lector, pero solamente falla en dos ítems de comprensión lectora. En comprensión auditiva tiene muchos fallos. En expresión escrita puede dar mucho de sí, estructura bien los textos y tiene ideas, pero no se siente motivado.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 -	Ítem 4 -	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (PowerPoint). - Lenguaje correcto. - Lenguaje corporal adecuado.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es corta. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan dos tildes. Puntúa bien. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
Sigue respondiendo bastante bien en comprensión lectora, pero falla mucho en comprensión auditiva. En expresión escrita sigue cometiendo faltas y no usa la imaginación en el texto. En expresión oral, parece que ha aprendido a exponer y desarrollar sus ideas de una forma ordenada.							

Niño 8

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Cada trimestre me leo un libro. - Leo cómics frecuentemente. - El año pasado leí entre tres y seis libros. - Prefiero c. ficción y aventuras. - Leo porque me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - He leído en formato electrónico. - Uso videojuegos todos los días, me gustan sus historias y me libran de otras actividades.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	-	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	+	+	-	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	-	+	+	+	+
	Expresión oral					
	P1. El alumno sigue la conversación. Responde con monosílabos, repite las preguntas de sus compañeros. Se muestra nervioso.					
	P2. Escoge un tema, lo estructura bien y sabe seguir un orden, pero se pone nervioso al hablar ante sus compañeros.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. No coherente. Muy escueto. Una falta. Falta una tilde. No imaginativo.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente. Dos faltas. Faltan seis tildes. Bastante imaginativo.						
OBSERVACIONES						
Lee cómics y usa juegos frecuentemente. En comprensión lectora falla dos ítems. En expresión escrita, se aprecia que no se ha incentivado lo suficiente al niño para que escriba, pero tiene la suficiente imaginación y capacidad para escribir bien y corregir las faltas que comete. En expresión oral solo ha de controlar sus nervios al hablar ante otras personas.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 -
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (cartulina). - Lenguaje correcto. - Lenguaje corporal: nervioso.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es demasiado corta. - Una falta de ortografía. Faltan cinco tildes. Puntúa bien. - Es bastante imaginativo.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
El alumno sigue teniendo fallos en comprensión auditiva. En comprensión lectora hace bien todos los ítems. Sigue cometiendo muchas faltas de acentuación en sus textos. Se mantiene en expresión oral.							

Niño 9

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - No leo en mi tiempo libre. - Leo cómics ocasionalmente. - El año pasado leí entre uno y dos libros. - Prefiero aventuras y el misterio. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca para hacer trabajos que me mandan en clase. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, me libran de otras actividades y puedo jugar con otras personas.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	+	+	+	-	+	-
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	-	-	+	-	-	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	+	+
Expresión oral						
P1. El alumno sigue la conversación. Responde con monosílabos, y se limita a repetir la pregunta que le han hecho a él. P2. Habla de temas que le interesan siempre y cuando se le vayan haciendo preguntas y guiándole. No sabe estructurar un tema y exponerlo.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente. Escueto. Una falta. Falta una tilde. Poco imaginativo.						
OBSERVACIONES						
No le gusta leer o no se siente lo suficientemente motivado para hacerlo. Tiene demasiados fallos en comprensión lectora y falla un tercio de la comprensión auditiva. Solo responde a un ítem de expresión escrita, es demasiado corto y con faltas.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 -	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 -	Ítem 8 -
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - No lo estructura bien. - No usa apoyo visual para explicar sus ideas. - Cuando, con ayuda, se decide a hablar usa un lenguaje coloquial. - Lenguaje corporal inadecuado.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. Muy escueta. - Una falta de ortografía. Falta una tilde. Puntúa bien. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
No se aprecia evolución en el alumno.							

Niño 10

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - No leo en mi tiempo libre. - Leo cómics ocasionalmente. - El año pasado leí entre uno y dos libros. - Prefiero aventuras y c. ficción. - Leo porque me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca para hacer trabajos que me mandan en clase. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, porque me entretienen y me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	-	-	+
Expresión oral						
P1. El alumno sigue la conversación. Responde adecuadamente, plantea preguntas adecuadas. P2. Escoge un tema, lo estructura y sigue un orden para exponerlo. Habla con un tono muy bajo y su lenguaje corporal es tímido.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Muy escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente. Dos faltas. Falta una tilde. Falta una coma. Imaginativo.						
OBSERVACIONES						
No es un niño lector. Falla en un tercio de los ítems de comprensión lectora y comprensión auditiva. Se pone nervioso y no sabe administrar el tiempo de trabajo. Sabe cómo exponer un tema, pero necesita practicar para mejorar sus habilidades de expresión. Muestra tener capacidades para mejorar en expresión escrita, necesita la orientación y motivación adecuada.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 -	Ítem 8 -
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 -	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (PowerPoint). - Lenguaje correcto, habla en un tono muy bajo. - Lenguaje corporal adecuado, aunque se muestra tímido en ocasiones.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es extensa. - Tres faltas de ortografía. Respeta las reglas de acentuación. Puntúa bien. - Añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
No se aprecia mejoría en comprensión auditiva y lectora. En expresión escrita hace los textos más extensos y ha mejorado en acentuación, al menos en esta ocasión pone todas las tildes. Se mantiene en expresión oral.							

Niño 11

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo una o dos veces al mes. - Leo cómics ocasionalmente. - El año pasado leí entre tres y seis libros. - Prefiero misterio y humor. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres leen con frecuencia. - Voy a la biblioteca para hacer trabajos que me piden en clase. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, me gustan sus historias y me libran de otras actividades.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	-	+	+
Expresión oral P1. El alumno sigue la conversación. Responde con monosílabos, no plantea preguntas adecuadas, se muestra demasiado tímido. P2. Escoge un tema, lo estructura bien, pero no quiere exponerlo ante el resto de sus compañeros.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. Coherente. Sin faltas. Faltan tres tildes. Falta una coma. Algo imaginativo.						
OBSERVACIONES						
No es un lector habitual, aunque solo tiene dos fallos en comprensión lectora y sabe ordenar secuencialmente lo que ocurre en una historia. Falla en un tercio de los ítems de comprensión auditiva por falta de atención. Le falta soltura y confianza en redacción, muestra buenas dotes para ello pero parece cohibido.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 -
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 -	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - No usa apoyo visual para explicar sus ideas. - No lo expone.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es corta. - Sin faltas de ortografía. Faltan dos tildes. Puntúa bien. - Poco imaginativo.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
No se aprecia mejoría en el alumno. Mantiene los mismos resultados que en las pruebas de evaluación inicial.							

Niño 12

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo alguna vez al año. - Leo cómics ocasionalmente. - El año pasado leí entre uno y dos libros. - Prefiero aventuras y el misterio. - Leo porque me obligan. - Mi madre lee ocasionalmente. - Nunca voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, me gustan sus historias y me libran de otras actividades.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	+	+	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	+	+	+
	Expresión oral					
	P1. El alumno sigue la conversación. Responde con monosílabos, plantea preguntas adecuadas.					
	P2. Escoge un tema, no lo estructura bien y le cuesta exponerlo ante sus compañeros. Comienza a hablar de forma muy acelerada y se para. Hay que ir apoyándole para que continúe.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Poco coherente. Escueto. Una falta. Falta una tilde. Poco imaginativo.						
Ítem 3. Poco coherente. Muy corto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Algo coherente. 3 faltas. Falta una tilde y una coma. Algo imaginativo.						
OBSERVACIONES						
Afirma ser un niño que no lee. Se mantiene muy concentrado cuando realiza cualquier tipo de actividad. Solo tiene un fallo en comprensión lectora y otro en comprensión auditiva. No redacta bien.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - No lo estructura bien. - No usa apoyo visual para explicar sus ideas. - Se acelera mucho al hablar, usa muchas muletillas. - Lenguaje corporal inadecuado.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Poco coherente. La redacción es corta. - Tres faltas de ortografía. Respeta las reglas de acentuación. Dos faltas de puntuación. - Poco imaginativo.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
No comete ningún fallo ni en comprensión auditiva ni en comprensión lectora. Se mantiene en expresión oral y escrita.							

Niño 13

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo una o dos veces al mes. - Leo de vez en cuando. - El año pasado leí entre tres y seis libros. - Prefiero humor y aventuras. - Leo porque me lo recomiendan. - Mis padres nunca leen en casa. - Voy a la biblioteca para hacer trabajos que me mandan en clase. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, me gustan sus historias y me libran de otras actividades.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	+	+	+	+	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	+	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	-	+	-
Expresión oral						
P1. El alumno sigue la conversación. Responde con monosílabos. Plantea preguntas adecuadas. Lenguaje poco fluido. Se muestra nervioso.						
P2. Escoge un tema, lo estructura bien, pero no sigue un orden cuando lo expone. Se muestra muy nervioso al exponer ante el resto de sus compañeros.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Muy escueto. Falta una coma. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 3. Coherente. Escueto. Sin faltas. Sin elementos imaginativos.						
Ítem 4. Algo coherente. Dos faltas. Faltan tres tildes. Imaginativo.						
OBSERVACIONES						
El hábito lector no está desarrollado en el hogar, él tampoco lee mucho. Solo comete dos fallos en comprensión lectora y uno en comprensión auditiva. Tiene bastantes faltas para lo cortas que son sus producciones escritas y no añade elementos imaginativos, pero muestra habilidades que estimuladas correctamente harían que mejorase satisfactoriamente en este campo.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (PowerPoint), pero a la hora de exponerlo no lo sigue. - Lenguaje correcto. - Lenguaje corporal: nervioso.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Poco coherente. La redacción es corta. - Tres faltas de ortografía. Faltan dos tildes. Puntúa bien. - Poco imaginativo.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
El alumno se mantiene. No tiene ningún fallo en comprensión lectora y auditiva. Muestra carencias en expresión oral y escrita.							

Niño 14

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo alguna vez al año. - Leo cómics frecuentemente. - El año pasado leí entre tres y seis libros. - Prefiero misterio y aventuras. - Leo porque me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - Voy a la biblioteca para leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, me libran de otras actividades y me entretienen.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	+	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	+	+	-	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	+	+	+	+	+
Expresión oral						
P1. Sigue la conversación. Responde con monosílabos y repite la misma pregunta que le hacen a él.						
P2. Escoge un tema, lo estructura, se pierde a la hora de exponerlo. Se muestra muy tímido y le afecta más de lo normal lo que sus compañeros puedan opinar de él.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No responde.						
OBSERVACIONES						
Lee cómics frecuentemente. Tiene dos fallos en comprensión lectora y otros dos en comprensión auditiva. Necesita desarrollar mejor su expresión oral. No realiza ninguno de los ítems de expresión escrita.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 -	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, aunque de forma muy básica. - No usa apoyo visual para explicar sus ideas. - Usa un tono muy bajo, habla con monosílabos y muletillas. - Lenguaje corporal inadecuado.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Poco coherente. La redacción es escueta. - Más de tres faltas de ortografía. Faltan cuatro tildes. No usa bien los signos de puntuación. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
Se mantiene en comprensión auditiva y comprensión lectora. Esta vez escribe y observamos que comete demasiadas faltas de ortografía. En expresión oral sigue igual.							

Niño 15

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Nunca leo en mi tiempo libre. - Leo cómics de vez en cuando. - El año pasado no leí libros - Prefiero románticas y aventuras. - Leo porque me gusta. - Mis padres leen ocasionalmente. - No voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, porque me entretienen y me libran de otras actividades.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	+	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	-	-	-	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	-	-	-	-	-	+
	Expresión oral					
	P1. El alumno no sigue la conversación. Responde con monosílabos.					
	P2. No escoge ningún tema, cuando se le ofrece alguno que le guste no quiere hablar sobre él.					
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. No responde.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No responde.						
OBSERVACIONES						
No es un niño lector. Suele despistarse con mucha facilidad al no ser que se sienta my motivado por la actividad que está realizando, falla seis de los ítems de comprensión auditiva y tres de comprensión lectora. No muestra ningún interés por la escritura. No tiene intención en participar en las actividades de expresión oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 -	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- No participa.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Entrega la redacción en blanco.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
Parece que el fragmento de la película <i>El Planeta del Tesoro</i> le ha gustado más, ha mejorado en el número de ítems que acierta. Se mantiene en comprensión lectora. Se niega a escribir.							

Niño 16

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - No leo en mi tiempo libre. - Leo cómics ocasionalmente. - El año pasado leí entre uno y dos libros. - Prefiero el humor y c. ficción. - Leo porque me obligan. - Mis padres nunca leen. - No voy a la biblioteca. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos todos los días, me gustan sus historias y puedo jugar con otras personas.	Ítem1 +	Ítem2 +	Ítem3 +	Ítem1 -	Ítem2 +	Ítem3 +
	Ítem4 +	Ítem5 -	Ítem6 -	Ítem4 +	Ítem5 +	Ítem6 +
	Ítem7 +	Ítem8 +	Ítem9 +	Ítem7 +	Ítem8 +	Ítem9 +
Expresión oral						
P1. El alumno sigue la conversación. Responde adecuadamente. Plantea preguntas. P2. Escoge un tema, lo estructura bien y lo expone. Usa un tono de voz muy bajo y gesticula mucho.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Escuelto. Sin faltas. Poco imaginativo.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No responde.						
OBSERVACIONES						
A pesar de no ser un niño lector, solo falla en uno de los ítems de comprensión lectora. No podemos valorar adecuadamente su expresión escrita, ya que solo responde a un ítem, pero lo hace sin cometer faltas. Solamente falla en dos ítems de comprensión auditiva. Necesita mejorar la expresión oral.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 -	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (Mural de cartulina). - Lenguaje correcto, habla muy bajo. - Lenguaje corporal: gesticula mucho.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- La redacción es escueta. - Sin faltas. Hace buen uso de las reglas de acentuación y puntuación. - Sin elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
No se aprecia evolución en el alumno.							

Niño 17

EVALUACIÓN INICIAL						
Valoración lectura	Compren. auditiva			Comprensión lectora		
- No me contaban cuentos. - Leo alguna vez al año. - Nunca leo cómics. - El año pasado leí entre uno y seis libros. - Prefiero aventuras y misterio. - Leo porque me gusta. - Mis padres nunca leen. - Voy a la biblioteca para leer. - No he leído en formato elect. - Uso videojuegos los fines de semana, me libran de otras actividades y me gustan sus historias.	Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem1	Ítem2	Ítem3
	-	+	+	-	+	+
	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem4	Ítem5	Ítem6
	+	-	+	+	+	+
	Ítem7	Ítem8	Ítem9	Ítem7	Ítem8	Ítem9
	+	+	+	-	-	+
Expresión oral						
P1. El alumno sigue la conversación. Responde adecuadamente y plantea preguntas adecuadas. P2. Escoge un tema, lo estructura bien y sigue un orden al exponerlo ante sus compañeros.						
Expresión escrita						
Ítem 1. No responde.						
Ítem 2. Coherente. Muy escueto. Sin faltas. Poco imaginativo.						
Ítem 3. No responde.						
Ítem 4. No responde.						
OBSERVACIONES						
No es un niño lector. Falla en un tercio de los ítems de comprensión lectora y en dos de comprensión auditiva. Solo contesta a uno de los ítems de expresión escrita, por lo que es difícil valorar su habilidad, el único que realiza es muy escueto y no comete faltas. Sus habilidades de expresión oral son buenas.						

EVALUACIÓN DEL PROCESO							
Comprensión lectora (Texto cómic)							
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 -
Comprensión auditiva (Fragmento película)							
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 -	Ítem 8 +
Expresión oral (Exposición clase)							
- Selecciona un tema que le interesa. - Lo estructura bien, distinguiendo introducción, desarrollo y conclusiones. - Usa apoyo visual para explicar sus ideas (Cartulina). - Lenguaje correcto. - Lenguaje corporal adecuado.							
Expresión escrita (Redacción clase)							
- Coherente. La redacción es extensa. - Una falta de ortografía. Usa bien las reglas de acentuación. Puntúa bien. - No añade elementos imaginativos.							
EVOLUCIÓN DEL ALUMNO							
Ahora sí podemos valorar la expresión escrita, lo hace bien, pero no añade elementos imaginativos en sus textos. Se mantiene igual en el resto de las habilidades.							

7.3. Información pormenorizada en relación con el blog y videojuego, alumnado de quinto curso

Estas tablas de recogida de información pertenecen únicamente al alumnado de quinto curso, ya que son de las actividades desarrolladas en torno a la aventura gráfica. En la esquina superior izquierda aparece el número y pseudónimo de cada niño y niña. Consta de tres apartados, uno destinado a los ítems del cuestionario de comprensión lectora del videojuego (anexo treinta y uno); otro para la expresión escrita sobre la entrada cinco del blog (anexo treinta); y otro apartado sobre la información recabada mediante el cuestionario de valoración de la experiencia (anexo treinta y nueve).

Niña 1 Charlotte de Berry			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPRENSIÓN LECTORA								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
+	-	+	+	+	+	+	+	+
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, no muy extenso. Faltan tres tildes, no comete otro tipo de faltas de ortografía. Utiliza bien los signos de puntuación. Relaciona la aventura gráfica y la película, pero no establece relación con el cómic o el libro de Geronimo Stilton.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido la película <i>El Planeta del Tesoro</i> y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niña 2 Elaine Marley			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
+	+	+	+	-	+	+	+	+
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, es corto. Faltan dos tildes, no comete otro tipo de faltas de ortografía. Utiliza bien los signos de puntuación. Establece pocas relaciones entre el juego y los otros formatos, pero la que hace es buena y ningún otro niño la ha hecho.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el cómic y la película <i>El Planeta del Tesoro</i> . Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Al principio me costaba hablar ante mis compañeros, luego me ha gustado mucho. Me ha gustado usar el videojuego en clase. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niña 3 Grace O´ Malley			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 +
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, no muy extenso. No comete faltas de ortografía. Utiliza bien los signos de puntuación. Establece bastantes relaciones entre los diferentes formatos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho y me han ayudado. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Al principio me costaba hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niña 4 Wendy		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 +
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, no muy extenso. Faltan cinco tildes. Utiliza bien los signos de puntuación. Establece pocas relaciones entre los diferentes formatos, pero bien.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y <i>El Planeta del Tesoro</i> . Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho y me han ayudado. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Al principio me costaba hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niña 5 Fanny Campbell		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 +
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, no muy extenso. Faltan dos tildes. Tiene una falta de puntuación. Establece algunas relaciones entre los diferentes formatos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y muchísimo escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho y me han ayudado. Cuando tengo que escribir prefiero hacerlo en formato electrónico. Cuando tengo que leer, me gusta alternar. Al principio me costaba hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niña 6 Elizabeth Swann			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, es muy corto. No comete faltas de ortografía. Establece muy pocas relaciones entre los diferentes formatos, pero bien.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el libro de Geronimo y <i>El Planeta del Tesoro</i> . Me ha gustado muchísimo leer las historias de mis compañeros en el blog. Me ha gustado lo normal escribir historias en el blog. Las actividades de dramatización me han gustado mucho y me han ayudado. Cuando tengo que escribir o leer me gusta alternar entre el método tradicional y electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niña 7 Señora Hawkins			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, es un poco escueto y simple. Falta una tilde. Utiliza bien los signos de puntuación. Establece dos relaciones entre los diferentes formatos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización son entretenidas. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Al principio me costaba hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niña 8 Anne Bonny			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, es muy escueto. Tres faltas de ortografía. Falta una tilde. Utiliza bien los signos de puntuación. Establece una relación entre los diferentes formatos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido <i>El Planeta del Tesoro</i> y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog. Al principio no me gustaba escribir en el blog, pero luego me ha gustado mucho. Las actividades de dramatización me han gustado y me han ayudado. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Al principio me costaba hablar ante mis compañeros. Me hubiese gustado usar otro tipo de videojuego. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 1 Charles Vane		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 +
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente y extenso. Faltan tres tildes. Tres faltas de ortografía. Faltan cuatro comas. Establece varias relaciones entre los diferentes formatos, una de ellas, es el único alumno que la cita. Sobre todo, relaciona cómic y videojuego.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y el cómic. Me ha gustado muchísimo leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Al principio me costaba hablar ante mis compañeros, pero luego me gustaba. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 2 Billy Bones		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 -	Ítem 7 -	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, muy escueto. Faltan dos tildes. Dos faltas de ortografía. Establece una relación entre el juego, el cómic y la película de los teleñecos; también relaciona todos los formatos con la película <i>El Planeta del Tesoro</i> .								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y <i>El Planeta del Tesoro</i> . Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog. Al principio no me gustaba escribir en el blog, pero luego sí. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Al principio me costaba hablar ante mis compañeros, pero luego me gustaba. Me ha gustado el videojuego.								

Niño 3 El Portugués		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, es escueto. Faltan tres tildes. Una falta de ortografía. Utiliza bien los signos de puntuación. Establece dos relaciones muy básicas.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido la película <i>El Planeta del Tesoro</i> y el cómic. Me ha gustado leer las historias de mis compañeros en el blog. Al principio no me gustaba escribir en el blog, pero luego sí. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Al principio me costaba hablar ante mis compañeros, pero luego me ha gustado. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 4 Mary Red			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
+	+	+	+	+	+	+	+	-
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente y extenso. Falta una tilde, no comete otro tipo de faltas de ortografía. Utiliza bien los signos de puntuación. Relaciona la aventura gráfica con todos los demás formatos. Establece varias relaciones.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y la película <i>El Planeta del Tesoro</i> . Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas, aunque al principio no me gustaba escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 5 John Silver			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
+	+	+	+	+	+	+	+	+
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente y extenso. Faltan cuatro tildes, no comete otro tipo de faltas de ortografía. Utiliza bien los signos de puntuación. Relaciona la aventura gráfica con todos los demás formatos. Establece varias relaciones.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el cómic y el juego. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog, al principio no me gustaba escribirlas, pero después sí. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 6 Bart the Black		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
+	+	+	+	+	+	+	+	+
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, pero muy escueto. Faltan dos tildes, no comete otro tipo de faltas de ortografía. Relaciona la aventura gráfica y la película (solo una relación), pero no establece relación con el cómic o el libro de Geronimo Stilton.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido la película <i>El Planeta del Tesoro</i> y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog. Al principio no me gustaba tener que escribir en el blog, pero luego sí. Las actividades de dramatización me han gustado mucho y me han ayudado. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros, aunque al principio me costaba. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 7 Barbanegra		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, no muy extenso. Faltan dos tildes, no comete otro tipo de faltas de ortografía. Establece tres relaciones entre el juego y el resto de formatos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y la película <i>El Planeta del Tesoro</i> . Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho y me han ayudado. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Al principio me daba vergüenza hablar delante de mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 8 Ben el Largo		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 -	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, de extensión normal. Faltan tres tildes, faltan dos comas. Relaciona la aventura gráfica con el resto de formatos, establece dos acontecimientos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y el cómic. Me ha gustado lo normal leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han parecido entretenidas. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros, aunque al principio me daba vergüenza. Me ha gustado el videojuego. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 9 Jack Sparrow		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, de extensión normal. Faltan dos tildes, no comete otro tipo de faltas de ortografía. Relaciona la aventura gráfica, la película <i>El Planeta del Tesoro</i> y el cómic (una relación).								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido la película <i>El Planeta del Tesoro</i> y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho y me han ayudado. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros, aunque me daba mucha vergüenza. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 10 Jean Fleury		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, de extensión normal. Sin faltas de ortografía. Establece tres relaciones entre los diferentes formatos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y el cómic. Me ha gustado poco leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han parecido entretenidas. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado hablar ante mis compañeros, pero al principio me daba vergüenza. Me ha gustado este juego. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 11 James Hook			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 +
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente y escueto. Faltan cuatro tildes, no comete otro tipo de faltas de ortografía. Utiliza bien los signos de puntuación. Establece tres relaciones entre los diferentes formatos, una de ellas, realizada por muy pocos alumnos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el videojuego y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog. Al principio no me gustaba escribir en el blog, pero luego sí. Las actividades de dramatización me han gustado mucho y me han ayudado. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 12 Sam Bellamy		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 +
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, de extensión normal. Faltan tres tildes. Más de tres faltas de ortografía. Relaciona la aventura gráfica con el resto de formatos. Realiza tres relaciones.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido la película <i>El Planeta del Tesoro</i> y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir prefiero hacerlo en formato electrónico, leer me gusta de las dos maneras. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 13 Lechuck		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente y extenso. No comete faltas de ortografía. Relaciona la aventura gráfica con todos los demás formatos. Establece más de tres relaciones.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el cómic y <i>El Planeta del Tesoro</i> . Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog y escribirlas. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir o leer, me gusta alternar entre formato electrónico y papel. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 14 Calico Jack			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 -	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, es escueto. Faltan dos tildes. No comete otro tipo de faltas de ortografía. Relaciona la aventura gráfica y el libro de Geronimo Stilton, pero no establece relación con el cómic o las películas.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y la película <i>El Planeta del Tesoro</i> . Me ha gustado un poco leer las historias de mis compañeros en el blog. Al principio no me gustaba escribir en el blog, pero luego sí. Las actividades de dramatización me han parecido entretenidas. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. No me gusta hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 15 Stede Bonnet		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPRESIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente y escueto. Faltan dos tildes, una falta de ortografía. Relaciona la aventura gráfica con el resto de formatos, establece dos relaciones entre ellos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido la película <i>El Planeta del Tesoro</i> y el cómic. Me ha gustado lo normal leer las historias de mis compañeros en el blog. Al principio no me gustaba escribir en el blog, pero luego sí. Las actividades de dramatización me han gustado y me han ayudado mucho. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros, aunque al principio me daba vergüenza. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 16 Barbarroja		Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”						
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 +	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 -	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 +
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, de extensión normal. No comete faltas de ortografía. Establece dos relaciones entre el videojuego y el resto de formatos.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido el juego y el cómic. Me ha gustado mucho leer las historias de mis compañeros en el blog. Al principio no me gustaba escribir en el blog, pero luego sí. Las actividades de dramatización me han gustado mucho. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado mucho hablar ante mis compañeros. Me ha gustado usar este videojuego porque lo que leíamos y veíamos estaba relacionado con él. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Niño 17 Israel Hands			Aventura Gráfica “El secreto del viejo bucanero”					
COMPREENSIÓN LECTORA								
Ítem 1 +	Ítem 2 -	Ítem 3 +	Ítem 4 +	Ítem 5 +	Ítem 6 +	Ítem 7 +	Ítem 8 +	Ítem 9 -
EXPRESIÓN ESCRITA								
El texto es coherente, de extensión normal. Faltan cinco tildes, dos faltas de ortografía. Relaciona la aventura gráfica con los demás formatos. Establece cuatro relaciones, dos de ellas muy evidentes o simples.								
VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA								
Lo que más me ha gustado ha sido la película el juego y el cómic. Me ha gustado lo normal leer las historias de mis compañeros en el blog. Al principio no me gustaba escribir en el blog, pero luego sí. Las actividades de dramatización me parecen entretenidas. Cuando tengo que escribir o leer prefiero hacerlo en formato electrónico. Me ha gustado hablar ante mis compañeros, pero al principio me daba mucha vergüenza. Me ha gustado usar este videojuego. Me gustaría tener más experiencias como esta.								

Capítulo VIII

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

8.1. Cuestionario de la valoración de la lectura

La realidad de los cuarenta y nueve miembros de la muestra al iniciar la investigación no se alejaba demasiado de los resultados de los diferentes informes que analizamos a lo largo del marco teórico. En PISA 2012 veíamos que la Región de Murcia se encuentra entre las comunidades españolas y el resto de países OCDE que peor puntuación media obtiene en lectura. Estos resultados se reflejan en nuestra muestra, no solo en las pruebas de comprensión lectora, sino también a la hora de escribir. Veíamos en el marco teórico que en PISA la media española en lectura en papel era de 488 puntos, por debajo de la media, y en lectura digital se reducía aún más, 466 puntos, lo que demuestra que nos quedamos todavía más descolgados en el nuevo modelo de alfabetización. Tanto en PIRLS 2011 como en PISA 2012 se refleja el escaso número de alumnos que se sitúan en un nivel superior de competencia lectora.

Cuando revisábamos las respuestas que los niños y niñas de sexto y quinto curso habían dado en el cuestionario de valoración de la lectura, observábamos que el vínculo que tienen con la lectura, tanto ellos como sus padres, no está muy arraigado en sus hábitos. Veíamos que solo a veinte niños les leían o contaban cuentos sus padres cuando eran pequeños, menos de la mitad. Todas las recomendaciones indican la importancia que tiene, para el desarrollo del hábito lector, la lectura en voz alta y la transmisión oral de padres a hijos cuando éstos son pequeños, así como que el aprendizaje de la lectura y la escritura vayan de la mano apoyados en la expresión oral, haciendo ver que éstas son nuevas formas de expresar el lenguaje que ellos ya conocen. La actitud en la mayoría de los hogares de la muestra se contrapone a la idea que exponíamos cuando mencionábamos a Ferreiro y la función que los agentes sociales deben tener como intérpretes, como traductores de símbolos a objetos lingüísticos.

Que estas recomendaciones funcionan se confirma al analizar los datos de la investigación, pues observamos que a las niñas se les lee más en voz alta cuando son pequeñas que a los niños, y más adelante observamos que son ellas las que más libros leen en su tiempo libre y las que más van a la biblioteca para leer

libros que les gustan. Percibimos que es en casa de las niñas donde esta práctica es mayor, solo a diez niños de treinta y cuatro se les leía, en cambio a diez de las quince niñas se les contaban historias; además, son las madres las que les leen, tanto a ellas como a hermanos más pequeños. Son muy pocos los hombres que se involucran en esta tarea. Existe una notable diferencia con respecto al compromiso por desarrollar el gusto de la lectura por parte de las familias de quinto curso sobre las de sexto curso, pero en ambos cursos, son pocos los padres los que leían a sus hijos. Cuando los niños son más pequeños, los padres se preocupan algo más por el desarrollo del hábito lector.

Siguiendo la línea de los hábitos de los padres, observábamos que son solo diez padres los que leen con frecuencia en casa y nunca leen treinta y seis de ellos. Estos resultados son nefastos si tenemos en cuenta que los niños suelen imitar los hábitos que ven en los adultos y más si se trata de sus padres, hermanos mayores o familiares directos. El hábito lector entre padres está ligeramente más extendido en casa de las chicas que en la de los chicos. Notamos una leve diferencia entre los padres que leen con frecuencia en quinto curso frente a los que lo hacen en sexto curso.

Solo veintiún alumnos leen libros varias veces a la semana cumpliendo con las expectativas deseables para lograr una buena competencia lectora. Se demuestra la gran irregularidad que existe en el hábito lector de los niños de entre diez y doce años. Es preocupante que el 19% del alumnado, nueve de ellos, no tengan ningún tipo de contacto con la lectura. La proporción de niñas que leen varias veces por semana es ligeramente superior a la de chicos. Si añadimos a los que leen una o dos veces al mes, la diferencia crece un poco más a favor de ellas, como vemos en la gráfica veintiuno. Los niños no llegan ni a la mitad de lo aconsejable. Es preocupante que diez niños no lean nada a lo largo del año, entre las niñas únicamente hay una que no lee nada a lo largo del año. Podemos afirmar que el alumnado de quinto curso leía con más frecuencia que el de sexto curso. Los datos que presentábamos anteriormente nos hacen pensar que la tendencia a leer se reduce conforme el alumnado crece, ya que parece que en lugar de desarrollarse el gusto por la lectura los niños se van alejando cada vez más de este hábito. Las referencias que se tenían del alumnado de sexto curso son que, en el curso anterior, leían bastante, incluso más que el quinto curso con el que se realiza

el estudio, por lo que el distanciamiento que se va produciendo con la lectura conforme crecen es real.

También observábamos que con otros formatos de lectura, como puede ser el cómic, los datos eran también bastante negativos. Puede deberse a la anticuada concepción que del tebeo se ha tenido en la sociedad, siendo considerado, en muchas ocasiones y desde diversos sectores, como un enemigo directo de la lectura. Esta pretensión suele extraerse del pensamiento de que los niños solo se sienten atraídos por los dibujos, lo cual puede ser verdad, pero no debemos olvidar que éstos narran una historia y probablemente terminen arrastrando a los niños y niñas hacia la lectura de los textos. A grandes rasgos, son más los niños los que leen cómics.

En cuanto al número de libros que el alumnado había leído en el curso anterior. Solamente quince leyeron más de seis libros, y cinco no leyeron ninguno. Se puede presumir que durante la estancia del alumnado de la muestra en los cursos de cuarto y quinto respectivamente, la relación con la lectura era la misma que en el momento del estudio. Las que más leyeron en el curso anterior fueron las niñas.

Todo el alumnado de la muestra tiene gustos literarios; cabe preguntarse por qué sigue habiendo niños y niñas que no tienen contacto con la lectura a pesar de que hay ciertos temas que les interesan. No existe ningún tipo de estereotipo en cuanto a gustos se refiere, a estas edades el tema preferido es el de las aventuras. Tanto los niños como las niñas de entre diez y doce años prefieren las narraciones cuyo argumento se desarrolla en torno al misterio y las aventuras.

En cuanto a los motivos por los que leía el alumnado, solo veinticuatro afirmaban leer porque les gustaba. Siete leían porque les obligan, pero hay que tener en cuenta que con la obligación, el desenlace más habitual es el rechazo. Por recomendación, leían dieciocho, se puede decir que se encuentran en el buen camino. Solamente diecisiete estudiantes iban a la biblioteca para leer libros por placer. Tanto en quinto como en sexto curso son muchos los varones que nunca usaban la biblioteca, once en cada uno de los cursos. El alumnado de quinto curso es el que más usa la biblioteca para leer libros de su interés. Parece que conforme

crecen la biblioteca va adquiriendo otros roles. Las niñas son más autónomas y tienen más desarrollado el gusto por la lectura.

Entre el alumnado de la muestra solamente diez no tenían ordenador con conexión a internet en casa, son suficientes para considerarlo como un ejemplo de brecha digital a pequeña escala entre los miembros de la muestra, ya que, en principio, no tendrían acceso con la misma facilidad que el resto de sus compañeros para trabajar con la computadora conectada a la red. Pero lo cierto es que son diversos los lugares en los que se nos facilita el acceso a estos medios como pueden ser, entre otros, la biblioteca, la asociación de vecinos o algunos establecimientos, por lo que, a pesar de que el acceso sea más restringido para esta parte de la muestra, no es imposible. Tradicionalmente, desde la expansión del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, los estereotipos sociales generados, parecían que asociaban más el uso de estas herramientas con el sexo masculino que con el femenino. En cambio, como hemos podido apreciar, no sucede así ni se ha de caer en la generalización.

Se produce un poco más de desigualdad entre el alumnado que ha tenido acceso a la lectura en soportes digitales, refiriéndonos a la lectura de textos completos. Únicamente once alumnos, de los cuales siete son niños y cuatro niñas, han leído en soportes como ordenador, tableta, móvil o E-Reader, entre otros. Este dato es una prueba más de que es indiferente la variable sexo para el uso de las tecnologías. Lo que se es más llamativo es el escaso número de niños que han leído en soportes electrónicos, y más aún perteneciendo a la generación de nativos digitales, lo que nos hace prever que los resultados futuros en los informes a los que hacíamos referencia en el marco teórico seguirán siendo negativos y alejándonos de la media OCDE en cuanto a alfabetización digital se refiere, al menos y probablemente en nuestra Comunidad Autónoma.

Como creemos que los videojuegos pueden ser considerados como un soporte de lectura o como instrumento de narración de historias, introducimos el ítem doce para saber cuántos y con qué frecuencia utilizaban videojuegos en casa: observábamos que éstos despiertan un gran interés en el alumnado y por lo tanto pueden ser una fuente potencial en el fomento de la lectura, solamente el 6% del alumnado, tres, nunca usan videojuegos. Como dijimos en el marco teórico,

creemos que los videojuegos desarrollan diversas facetas positivas en la personalidad de los niños y niñas, pero por el tipo de videojuegos que afirman utilizar, eran muy pocos los que los usan con la posibilidad de adquirir las habilidades que desde aquí pretendemos desarrollar en la muestra. En su gran mayoría son videojuegos tipo “arcade”, muchos de ellos no recomendados para niños de estas edades, lo que consideramos que es un problema que debería ser solventado con la participación de todos los agentes sociales, destacando el papel de los agentes educativos y familiares.

Observamos que tanto niños y niñas están inmersos en el mundo de los videojuegos, lo que no consideramos ningún inconveniente para el desarrollo cognitivo, afectivo o social del alumnado, el problema es quizá el uso que de ellos se hace y de la responsabilidad de los padres a la hora de interferir. Se debe tener en cuenta que no todos los videojuegos son apropiados para ciertas edades, pero no se tiene muy en consideración, ya que la mayoría de los juegos que el alumnado de la muestra afirman usar, no son recomendados para niños de quinto y sexto curso. Podemos confirmar que son los niños los que más los usan. También se aprecian diferencias significativas en la dependencia, los niños juegan mucho más todos los días. Hay una ligera diferencia entre cursos, los de sexto curso juegan más que los de quinto curso, esto puede deberse a la mayor autonomía que se le va otorgando al alumnado conforme avanza de curso. También parece que existe un mayor control en el uso de videojuegos entre los más pequeños.

Es llamativo que veinte alumnos eligieran como primera opción el uso de los videojuegos para evitar la realización de otras actividades, como hacer deporte o leer, además de elegirla otros doce como segunda opción, más de la mitad de la muestra. También es muy significativo que tan solo un alumno eligiera como primera opción la posibilidad que ofrecen los videojuegos de poder jugar con otros, sobre todo ahora que suelen estar diseñados para la participación en grupo y la consecución de objetivos comunes; como segunda opción solo la eligen diez. Quizás esperábamos que una de las primeras cualidades por las que se elegían los juegos fuera por su capacidad de entretener, pero la realidad ha sido que entre los que la eligieron como primera y segunda opción no superaban la mitad de la muestra, veinticuatro estudiantes. Catorce de los participantes los elegían por las historias que les cuentan y diecisiete ponían esta opción como la segunda, es

decir, que más de la mitad estaban interesados en las narraciones. Conforme crecen, parece que se va incrementando más el interés por las narraciones.

Todos estos datos confirman que los videojuegos son una potente fuente de atracción para los niños, pero que la gestión que nos corresponde hacer de ellos, como agentes sociales y educativos, no es la adecuada.

Tras el análisis de este primer cuestionario, podemos comprobar que no se cumple con las perspectivas deseadas por el sistema educativo de que al finalizar la etapa de Educación Primaria los alumnos hayan hecho del proceso lector un hábito arraigado y cotidiano de su capacidad cognitiva, que les permita tener acceso directo al conocimiento, tal y como exponíamos en el marco teórico al hablar de la importancia que la lectura tiene en el aprendizaje. Tampoco parece que se cumpla con la perspectiva y urgente necesidad que se demanda a los padres para que se involucren en el desarrollo del hábito lector de sus hijos. Así mismo, es evidente el alejamiento que existe en la escuela con las nuevas prácticas de alfabetización que se han desarrollado y se siguen desarrollando en el ámbito social.

8.2. Comprensión auditiva inicial y final

Consideramos que la comprensión auditiva es esencial para el desarrollo del resto de las habilidades lingüísticas, hablar, conversar, escribir y leer, de ahí la importancia de la lectura en voz alta a los niños, tanto en la lengua materna como en todas aquellas que quieran ser enseñadas, así como el acercamiento a todo tipo de textos audiovisuales o audios que permitan la familiarización con el lenguaje y su posterior comprensión.

En la primera prueba de comprensión auditiva se les puso un fragmento de *Los Teleñecos en La Isla del Tesoro*, una película un tanto infantil y fácil de comprender para los alumnos con edades de entre diez y doce años, por ello era de esperar que los resultados fuesen positivos. En cambio, no fue así. Tanto en quinto como en sexto curso no hubo ningún estudiante que entregase el cuestionario sin un solo error. En quinto curso tuvieron un solo fallo una niña y un niño, y en sexto curso únicamente dos niños. Con dos fallos encontramos a una niña y dos niños

en quinto curso, así como una niña y cinco niños en sexto curso. Entre tres y más fallos encontramos a seis niñas y catorce niños en quinto curso (veinte en total), y seis niñas y diez niños en sexto curso (dieciséis en total). Los resultados son ligeramente mejores en sexto curso que en quinto curso. No hay mucha diferencia en las respuestas dependiendo del sexo.

Algunos datos que nos sorprendieron fueron, por ejemplo, que algunos alumnos fallasen en el ítem ocho, ya que en la escena, al ver cómo Billy gritaba de desesperación, es obvio pensar que lo que le espera no es nada bueno. En el ítem nueve pasa algo similar, fallan pocos, pero no es de esperar que vaya a fallar ninguno, pues en esta parte de la secuencia el pirata choca con un gato al salir de la posada, escuchándose claramente el sonido de un gato al que le pisan la cola. Todos los alumnos que fallan en estos ítems es por falta de atención. En el ítem seis también hay numerosas equivocaciones, la atención para responderlo correctamente debía ser alta, fallan en él tanto niños como niñas, de igual modo ocurre en el siguiente (ítem siete).

Tras la aplicación del proyecto, se realizó una prueba final de comprensión auditiva. Recordemos que para quinto curso el visionado del fragmento de la película *El Planeta del Tesoro* era parte del proceso narrativo multimodal, mientras que para los de sexto curso era una prueba aislada de comprensión lectora, a pesar de que antes de visionarla se les explicase qué iban a ver y se les pusiese en situación en cuanto a acontecimientos anteriores.

En la segunda prueba encontramos que dos niñas y cinco niños de quinto curso no cometen ningún error, al igual que cinco niños de sexto curso. Tienen únicamente un fallo tres niñas y seis niños de quinto curso, así como dos niñas y un niño de sexto curso. Con dos errores tenemos a dos niñas y cuatro niños en quinto curso, y una niña y cuatro niños en sexto curso. Con tres o más fallos hay una niña y dos niños en quinto curso (tres en total), y cuatro niñas y siete niños en sexto curso (once en total).

En ambos cursos se aprecia mejoría en comprensión auditiva, pero, como vemos, en quinto curso se ha pasado de veinte alumnos con tres o más fallos a solamente tres alumnos, mientras que en sexto curso es menor el número de alumnos que han bajado de tres o más fallos, han pasado de ser dieciséis a once.

Cuando analizábamos en el marco teórico el Decreto 286, pudimos establecer multitud de relaciones entre las premisas de dicho decreto y las bases sobre las que se fundamenta la Didáctica de la lengua y la literatura, de las que también hicimos un amplio repaso, pues consideramos que el decreto establece un marco bastante abierto que otorga una amplia libertad al docente, libertad a partir de la cual se pueden configurar múltiples situaciones comunicativas partiendo de diferentes contextos, canales, códigos y variando la funcionalidad de emisores y receptores. La realidad de los datos obtenidos en las pruebas de evaluación inicial nos hacían sospechar, al inicio de la propuesta, que en ninguna de las aulas de Educación Primaria que constituían la muestra se llevasen a cabo experiencias con la lengua más allá de la tradicional lectura del libro de texto y la realización de las actividades en él expuestas. Pues bien, esto se demostró, principalmente, en la ausencia de actividades que fomentasen tanto la expresión oral como la comprensión auditiva.

La comprensión auditiva es quizás una de las habilidades lingüísticas más abandonadas en el ámbito educativo, limitadas en muchas ocasiones a la escucha de la lección magistral del profesorado o del resto de compañeros, el problema surge cuando al alumno no le interesa lo que escucha y se dedica a pensar en otras cosas. Las tecnologías nos ponen infinidad de recursos al alcance para mejorar la habilidad de comprensión auditiva, pero tampoco es el único recurso que existe, pues nuestra propuesta se ha basado también en el uso de métodos libres de tecnología que han servido para fomentar la escucha atenta. Podemos confirmar, pues, que las situaciones de diálogo y reflexión que se establecieron mediante el análisis de imágenes del cómic, así como las actividades de dramatización y expresión oral, han sido fructuosas en la mejora de la comprensión auditiva.

Si los alumnos no aprenden a estar atentos a lo que escuchan será muy difícil que analicen y procesen la información que reciben, quedando incapacitados para poder mantener una conversación, lo que provoca el deterioro de la comunicación con diálogos pobres y básicos sometidos al único fin de satisfacer necesidades primarias, como planteábamos en el marco teórico con el deterioro de la comunicación. Sin escucha y comprensión no hay cabida para el pensamiento crítico, y éste no va a nacer por el trabajo y el fomento de una única habilidad lingüística, sino que todas ellas han de trabajarse de forma paralela y

conjunta para asimilar, comprender y manejar con soltura e indiferentemente los diferentes códigos mediante los que nos podemos expresar a través de una misma lengua, lenguaje oral y escrito, por ello ese planteamiento de propuesta en la que una misma historia es narrada a través de diferentes formatos, y que en torno a ella se pueden generar multitud de actividades que pongan en juego todas y cada una de las habilidades lingüísticas, dándoles la importancia que merecen.

De ahí que no dejemos en un segundo plano la comprensión auditiva, hemos intentado que en todas las actividades que desarrollábamos se generasen situaciones comunicativas entre los alumnos para fomentar la escucha atenta que garantizará la mejora de la comprensión auditiva. Además, se han hecho actividades específicas para trabajarla directamente.

8.3. Comprensión lectora inicial y final

En la prueba inicial de comprensión lectora los alumnos debían contestar a nueve ítems, en su mayoría de carácter cerrado, tras la lectura de un capítulo de *La Isla del Tesoro de Geronimo Stilton*. Es una lectura adecuada para alumnos de quinto y sexto curso. Tras analizar las respuestas comprobamos que la comprensión lectora en sexto curso es ligeramente mejor que en quinto curso, lo que nos hace confirmar las sospechas que brotaban en el análisis del cuestionario de valoración de la lectura sobre el hecho de que los alumnos de sexto curso, cuando estaban en quinto curso, eran mejores lectores que los alumnos de quinto curso actuales, y que con el paso del tiempo han ido abandonando el hábito de leer.

En quinto curso no hay ningún alumno que no cometa ningún fallo en el cuestionario, y en sexto curso solamente hay una niña. Que cometan solamente un fallo, hay dos niñas y un niño en quinto curso, y tres niños en sexto curso. Dos fallos tienen tres niñas y un niño en quinto curso, y seis niñas y ocho niños en sexto curso. Tres o más fallos, considerándolo excesivo, tienen tres niñas y quince niños en quinto curso, en cambio, en sexto curso, solamente seis niños tienen tres o más fallos. Se aprecia una mejor competencia lectora en las niñas de ambos cursos sobre los niños, al igual que es mejor en los alumnos de sexto curso que en

quinto curso. En los estudios realizados por la Federación Gremio de Editores Españoles, PISA y PIRLS también existía esta diferencia.

Tras esta primera prueba de comprensión escrita que los alumnos realizaron, observamos que, cuando introducíamos preguntas que requerían una mayor exigencia de puesta en funcionamiento de ciertas habilidades cognitivas, fallaban con más facilidad, lo que nos hacía pensar que los alumnos estaban descodificando y que no pasan de un nivel superficial de lectura. Esto se demuestra cuando los alumnos tienen mayor porcentaje de aciertos en aquellas preguntas directas en la que la respuesta está directamente en el texto y es sencilla de encontrar. Tienen más problemas para ordenar secuencias o extraer el significado de una palabra por el contexto.

Prueba de ello es, por ejemplo, cuando en el primer ítem del cuestionario inicial, no se les ofrece un abanico de respuestas sino que ellos mismos, fijándose en el grado del adjetivo “interesante” en la descripción, tienen que escribir cuál es ese objeto, siendo las posibilidades: “poco interesante”, “un poco más interesante”, “muy interesante” o el superlativo “interesantísimo”. Según el texto, lo más interesante de todo es el baúl del capitán. Sorprende el elevado número de alumnos que han respondido mal a esta pregunta o que simplemente no han respondido. Quince alumnos responden cosas que ni siquiera aparecen en el texto, tan solo uno escribe un objeto de los que aparece en la descripción, el resto pone algún bártulo que se menciona en el texto pero que no se localiza entre los que se destacan como interesantes. Cuando la pregunta es cerrada todos los alumnos responden sin miedo a equivocarse, en este caso, en el que ellos tienen que tomar la decisión de escoger la respuesta y escribirla, son más reacios.

En el ítem dos volvemos a las preguntas cerradas de tres opciones. Los alumnos responden mejor si se les ofrece la posible respuesta entre diversas opciones, esto puede deberse a un problema de atención. Si observamos las respuestas del ítem tres, todos los alumnos responden bien. El contenido del mismo está relacionado con uno de los momentos más tensos del argumento, parece que en los momentos de mayor acción crece el interés por la trama.

En el ítem cuatro se vuelven a incrementar levemente el número de errores. Era una pregunta de vocabulario. Para responderla correctamente, puede

influir la experiencia lectora de los alumnos y la habilidad de poder extraer el significado de las expresiones según el contexto o la descripción de las situaciones, el 22% de la muestra se equivocaba. Esta habilidad se puede adquirir mediante el trabajo con cualquier tipo de formato narrativo, un alumno acostumbrado a ver películas, jugar a novelas gráficas o a escuchar historias podrá hacer inferencias en un texto o extraer información por el contexto.

Otro ejemplo de los malos resultados que obtienen los alumnos cuando la respuesta no es explícita y hay que deducirla se produce en el ítem cinco del cuestionario. En el texto no aparece la respuesta en sí, para contestarla hay que leer los diálogos que mantienen con la gente. El porcentaje de errores coincide, más o menos, con los alumnos de la muestra que no leían ninguna vez a lo largo del año o que solamente leían alguna vez al año, entre ambos sumaban un 26,5%.

En el ítem ocho hay un gran número de errores. A priori es una pregunta sencilla en la que lo único que hay que hacer es tomar el texto como referencia para responder adecuadamente. Los alumnos intentan responder ordenando la historia según ellos creen que sucede, pero sin volver a consultar el texto, de manera que para ellos tenía sentido pero no responden a lo que se les pide. Existe una tendencia a contestar siempre de la manera más rápida posible.

Un ejemplo más de querer hacer las cosas rápidas, sin un mínimo nivel de exigencia o esfuerzo, se observa en las respuestas al ítem nueve; los alumnos tenían la posibilidad de acceder a los diccionarios para buscar cualquier palabra que no se comprendiese, tan solo se observó que dos de ellos lo hiciesen. La mayoría acierta la respuesta, pero de los once alumnos que no sabían la respuesta ninguno se preocupa por asegurarse una contestación acertada, ni analizando el contexto, ni usando el diccionario.

La segunda prueba de comprensión lectora se llevó a cabo tras finalizar la propuesta didáctica con los alumnos de quinto curso. El texto que se les propuso, a ambos cursos, era un fragmento de cómic. Esta lectura era un poco más complicada que la anterior y se redujo el número de ítems a ocho para reducir el contenido y evitar la saturación de los alumnos, también se evitó incorporar preguntas de desarrollo para que se centrasen más en la lectura del texto.

En esta segunda prueba hay una niña y dos niños de quinto curso que no cometen ningún fallo, al igual que una niña y cuatro niños de sexto curso. Tienen un solo fallo dos niñas y tres niños de quinto curso, también, dos niñas y cinco niños de sexto curso. Cometen dos fallos cinco niñas y siete niños de quinto curso y dos niñas y tres niños de sexto curso. Tienen tres o más errores, únicamente cinco niños en quinto curso, mientras que en sexto curso son siete los que tienen tres o más fallos.

La mejora es evidente en quinto curso, se ha pasado de un total de dieciocho alumnos que cometían tres o más fallos, a un total de cinco; mientras que en sexto curso se ha incrementado a siete, uno más que antes. En quinto curso, en la primera prueba, eran cuatro los niños que solo cometían dos fallos, ahora son trece. En sexto curso también han mejorado algunos alumnos, pero son los que ya poseían un hábito lector desarrollado. Lo que nos indican estos resultados es que los alumnos de sexto curso que tienen ya desarrollado un hábito lector podrán seguir mejorándolo, o al menos mantenerlo con el trabajo tradicional, pero será muy difícil arrastrar a los que se quedan descolgados con respecto al desarrollo de los buenos hábitos.

Alumnos de quinto curso que antes no prestaban atención a la lectura, comenzaron a hacerlo en el momento que se sintieron involucrados en un proyecto. Una de las actividades más motivadoras para ellos fue la de poder leer las aportaciones literarias que sus compañeros hacían en el blog. Sentían curiosidad por saber qué habían escrito. Era muy interesante observar las situaciones de diálogo que se generaban entre ellos tras la clase sobre sus propios textos. Otro dato desesperanzador para el alumnado de sexto curso es que, con el trabajo tradicional de aula, basado únicamente en el libro de texto, a pesar de contar con pizarra digital y portátiles individuales en clase, se quedan totalmente fuera de la posibilidad de interactuar con las tecnologías y avanzar en la alfabetización digital.

La lectura en el cómic ha favorecido en gran medida a la mejora de la competencia lectora. La hipótesis que exponíamos en el marco teórico se ha demostrado al ver cómo influyen los elementos visuales del cómic en la ayuda al desarrollo de la habilidad lectora de los alumnos, que los ha ido introduciendo en

una narración más profunda y literaria, pues, durante la experiencia, no nos hemos centrado únicamente en la lectura del texto del cómic, sino que hemos aprendido a analizar la historia a través de las imágenes mediante las técnicas y estrategias de pensamiento visual.

Observamos que los resultados son aún mejores al analizar los aciertos y errores que los alumnos de quinto curso en la prueba de nueve ítems de comprensión lectora sobre la aventura gráfica de *La Isla del Tesoro*. No cometen ningún fallo una niña y tres niños, un total de cuatro, mientras que en la prueba inicial no había ningún alumno de quinto curso que no cometiese ningún error, siendo, además, un texto más complejo el de la aventura gráfica. Solamente cometen un fallo dos niñas y seis niños, en la prueba inicial eran solamente tres entre niños y niñas. Tienen dos fallos cuatro niñas y cuatro niños, un total de ocho frente a los cuatro que tenían dos fallos en la prueba inicial. Solamente tienen entre tres o más fallos una niña y cuatro niños, un total de cinco, en la prueba inicial eran dieciocho. Cabe mencionar que también eran más complejas algunas de las preguntas de este cuestionario, pues requerían una lectura más atenta, como por ejemplo el quinto ítem, que para poder responderlo los niños tenían que acceder al diario que Jim lleva en la aventura gráfica y donde se van anotando hechos destacados.

El trabajo desarrollado con la aventura gráfica demuestra que el videojuego puede funcionar como un recurso didáctico extraordinario en la función del fomento de la lectura y el desarrollo del hábito lector, pues es totalmente válido como formato narrativo y transmisor de historias. Aunque en los informes de evaluación de competencias se empieza a introducir la evaluación de la competencia lectora digital en particular y la competencia digital en general, sigue existiendo temor a considerar otro tipo de formatos como instrumentos de lectura y medios de mejora para el desarrollo de dichas competencias, como pueden ser los videojuegos.

Al inicio del proyecto los alumnos habían leído en formato electrónico únicamente mediante aplicaciones o redes sociales como Messenger, Tuenti o Facebook, pero muy pocos de ellos habían leído un texto literario. A pesar de tener, en su mayoría, ordenador y conexión a internet en casa, no sabían lo que era

la barra de direcciones del navegador. No sabían abrir el procesador de textos ni crear una carpeta en la que guardar sus archivos, aún teniendo un tiempo específico dedicado a la informática en el centro escolar. Tampoco se manejaban en la utilización de buscadores ni en acciones básicas de búsqueda, análisis y clasificación de información. Sin saber realizar estas acciones básicas y tras el nivel de competencia lectora que mostraba la muestra en el inicio de la propuesta, el cual nos hacía ver que la capacidad crítica de los alumnos era prácticamente nula, se prevé que el encuentro futuro de los alumnos con la inmensa masa de información que se encuentra alojada en el ciberespacio está abocada al fracaso.

Todo ello justifica que podamos afirmar que la mayoría de las bases teóricas a las que hacíamos referencia desde el marco teórico se ratifican, esencialmente la de la urgente necesidad de cambiar la perspectiva educativa de lo que significa la alfabetización y la influencia que las prácticas letradas del siglo XXI tienen en ella. Es urgente trasladar a las aulas de Educación Primaria la lectura digital y los entornos informatizados, ya que estos fenómenos han sido el motor de configuración de una nueva forma de entender la alfabetización, conocida como, según Cuevas y Marzal, “alfabetización en información”.

Al analizar la evolución de las diferentes ediciones de los informes internacionales que evalúan diferentes competencias de los estudiantes, hemos podido comprobar cómo, desde las instituciones estatales educativas, se va dando cada vez más importancia a la influencia que lo digital puede tener en el aprendizaje, siendo las nuevas formas de lectura que nacen a raíz de la lectura digital, y la competencia lectora, la base de la alfabetización en todas las áreas curriculares y en la formación continua que una persona llevará a cabo a lo largo de su vida para ser competente en todos los ámbitos que la configuran. Ahora más que nunca es necesario el desarrollo de un espíritu crítico, pues la inundación de información a la que nos enfrentamos es inmensa ya que, como dice Iniesta (2014) en una entrevista de radio, “lo que más abunda en una inundación es la escasez de agua potable”.

8.4. El cómic en quinto curso

Introducimos aquí este apartado porque consideramos oportuno su análisis (cuestionario anexo ocho) para poder comprender las mejoras de los alumnos de quinto curso en expresión oral, ya que las actividades que se realizaron a partir del trabajo con imágenes del cómic estaban destinadas a la mejora de dicha habilidad, así como para la mejora de la expresión corporal y gestual.

Casi todos los alumnos conocían los elementos visuales que se utilizan en el cómic para contener el texto. Resulta curioso que algunos alumnos no conociesen para qué se utilizan los bocadillos de diálogos, el más conocido comúnmente, un 16% no saben para qué se utiliza. Los globos destinados a los pensamientos o sueños son los segundos más reconocidos. El menos identificado fue el utilizado para gritos o ruidos. La mayoría de los alumnos sabían de la importancia que tiene la elaboración de los bocadillos o globos a la hora de contener el texto y la importancia que tienen para la estética del cómic.

Cuando le dimos a elegir a los alumnos entre dos viñetas nos sorprendió que doce alumnos eligieran una u otra por el tipo de texto, por ello consideramos que es importante incidir en el análisis y observación de imágenes por parte de los alumnos para mejorar su comprensión visual.

Son muy pocos los que leen cómics con frecuencia, tres niños y dos niñas, y nunca los leen nueve y tres respectivamente. El resto los lee de vez en cuando u ocasionalmente. Hemos podido comprobar que el cómic, a pesar del peso que vuelve a tener en la sociedad como elemento cultural, sigue estando bastante alejado de la realidad de las aulas. Consideramos que está más que demostrado que este recurso es un instrumento fundamental para el desarrollo de la competencia cultural y artística de los alumnos, así como para la mejora de las habilidades lingüísticas de las personas, siempre y cuando su utilización se fundamente con un sólido proyecto de trabajo.

Además, el cómic como instrumento de lenguaje artístico visual está poco explotado en el aula. Prueba de ello es que tan solo un niño elige el tebeo o novela gráfica porque se siente atraído por las imágenes. El valor de este recurso es muy

amplio, desde el área de lengua podemos animar a los alumnos a que lean, pero desde la asignatura de Educación Artística, utilizando sus imágenes, podemos iniciar a los alumnos en la valoración y el gusto por el arte visual. En un principio una imagen nos puede llamar la atención, nos puede gustar, pero si vamos más allá, deteniéndonos a reflexionar sobre ella y a analizarla, nuestro pensamiento visual se va a desarrollar favorablemente, se establecerán vínculos con las ilustraciones, vínculos que nos llevarán a querer conocer más sobre esa imagen, adentrarnos en la época en la que se realizó o conocer los sentimientos o motivos que llevaron al autor a plasmar ese mensaje a través de un lenguaje plástico visual.

Con los resultados de la propuesta, se ha podido comprobar que, cuando acercamos las ilustraciones a los niños intentando mantener su atención en ellas, se sienten atraídos, despiertan el interés y comienzan a mostrar sus gustos y preferencias. Cuando se paran a analizar las imágenes y las miran con un poco más de pausa comienzan a querer saber lo que está ocurriendo y empiezan a leer el texto.

En este cuestionario también pedimos a los alumnos que dibujasen todas las expresiones faciales que conocían, pero dejaremos las aportaciones que nos surgieron tras su análisis para el estudio de la evolución en expresión oral. Diremos brevemente ahora que los alumnos han aprendido a transmitir sus ideas, pensamientos y sentimientos mediante el lenguaje plástico visual. Al realizar la actividad de la historieta gráfica en grupo fueron los propios alumnos los que decidieron que incluyésemos en la historieta los cuatro tipos de bocadillos diferentes que habíamos trabajado en clase. Se preocupaban bastante a la hora de colocarse y hacer la fotografía para que se pudiese entender la idea que se quería transmitir, asimilando que el lenguaje corporal es muy importante en la comunicación humana.

Al finalizar con la propuesta didáctica podemos afirmar que el pensamiento crítico ha evolucionado. Durante el trabajo de análisis de imágenes los alumnos escuchaban atentamente las aportaciones de los compañeros, las debatían respetando las diferentes opiniones y aportaban las suyas. A la hora de elaborar el trabajo grupal fueron bastante críticos, les gustó como quedó pero

hubiesen preferido utilizar otro tipo de efecto en la cámara que aportase un mayor efecto de ilustración de cómic a las fotografías.

Al iniciar la propuesta, unos pocos alumnos eran capaces de dibujar o interpretar más de cuatro tipos de expresiones faciales en una ilustración. Tras aplicar Estrategias de Pensamiento Visual, los alumnos son capaces de representar más expresiones y dedican más tiempo a la hora de analizar las imágenes, buscando detalles que les puedan aportar información.

8.5. Expresión escrita inicial y final

Tras la evaluación inicial de expresión escrita pudimos comprobar las carencias que existían entre los miembros de la muestra. La primera regla establecida entre los alumnos parece ser la de contestar rápidamente a las preguntas para salir del paso, sin importarles la extensión ni la coherencia de lo que decían. El ítem uno de expresión escrita era muy abierto; los alumnos se limitaron a responder que no recordaban ninguna historia que les contasen sus padres y así no tener que escribir nada. Además, entre los que respondieron sí, no se esforzaban en narrar la historia, simplemente se limitaban a decir qué les contaban, pero no lo desarrollaban. Demuestra el desinterés o desmotivación que los alumnos tienen a la hora de escribir. Esta desmotivación y deterioro de la escritura no puede achacársele a las tecnologías de la información y la comunicación, los alumnos no escriben porque no se sienten motivados, no escriben sea en el formato que sea y si no se sienten motivados para ello no se aprenden las reglas que rigen al código escrito de nuestra lengua. La única culpabilidad que se le puede asignar a las tecnologías de la información y la comunicación es su capacidad de expansión de la lengua y sacar a la luz las carencias de las personas a la hora de escribir.

En este primer ítem dimos como coherente todo aquello que escribieron y se entendía medianamente. Estos datos son poco representativos por la escasez de respuestas y por lo extremadamente escuetas que son, solamente respondían diez alumnos.

Centrándonos en el ítem dos, en el que se incrementa significativamente el número de respuestas, observábamos que solamente escriben con coherencia una de las cinco niñas de quinto curso que responden y nueve de los catorce niños; en sexto curso escriben con coherencia cinco de las siete niñas y nueve de los doce niños que responden. En el ítem tres vemos que casi todos los textos son coherentes, pero la participación es muy baja. En el cuarto ítem de evaluación inicial de expresión escrita, vuelve a incrementarse el número de alumnos que escriben, pero los textos siguen siendo escuetos; los que presentan los textos más coherentes son las niñas y los niños de sexto curso.

En cuanto a las faltas de ortografía que cometían los alumnos en el ítem dos, escriben mejor los niños de sexto curso y los niños de quinto curso, seguidos de las niñas de sexto curso y las niñas de quinto curso. En el ítem tres pocos alumnos cometen faltas de ortografía, pero no es muy significativo debido a la poca participación y a la brevedad de los textos. En el último ítem, veíamos que el número de faltas de ortografía referentes a sintaxis y escritura de palabras se incrementan significativamente.

En cuanto a las faltas de acentuación y puntuación del ítem dos, las que menos tienen son las niñas de sexto curso y los niños de quinto curso, seguidos de los niños de sexto curso y por último las niñas de quinto curso. Con este tipo de faltas, en el ítem tres, ocurre lo mismo que con las faltas ortográficas. En el ítem cuatro también aumentan el número de faltas de acentuación y puntuación.

De todos los alumnos que respondían al ítem dos, solamente un niño de sexto curso incorporaba elementos imaginativos. En el ítem tres no hay un solo alumno que introduzca elementos imaginativos. Las niñas y niños de sexto curso introducen algún elemento imaginativo en sus textos del ítem cuatro, al igual que algunas niñas de quinto curso, pero no lo hace ningún niño de quinto curso.

No existe ningún patrón que responda a la edad o al sexo en cuanto a expresión escrita, por lo general los resultados obtenidos en las pruebas iniciales fueron muy negativos, teniendo en cuenta lo cortos que eran los textos y los pocos alumnos que respondían. Existe una masificada tendencia entre los miembros de la muestra a huir de la palabra escrita, como si la temiesen y lo que es más grave todavía, parecen tener miedo a dejar salir de su interior su faceta imaginativa. La

producción literaria de los alumnos de tercer ciclo está muy deteriorada y la culpa no apunta a las tecnologías de la información y la comunicación, más bien a la falta de motivación y animación a la hora de escribir, también, quizás, a la forma de corregir del profesorado las faltas de ortografía de los alumnos, que en ocasiones les hacen sentirse cohibidos y tener miedo a escribir por la repercusión que puede tener el volver a cometer algún tipo de falta.

Como hemos mencionado ya alguna vez, las tecnologías pueden ayudar a incrementar el deterioro del lenguaje, pero no son el origen. El objetivo es impedir que la expansión de las tecnologías proclame el anarquismo lingüístico, dar la orientación adecuada para que, siguiendo la idea de Sperber y Wilson, citados en el marco teórico, los alumnos tengan en consideración a su receptor o a sus interlocutores y, conscientes del grado de complejidad y transcendencia del tema o asunto, acierten con el discurso eficiente en un marco físico adecuado a la situación comunicativa concreta. A la hora de producir sus textos tendrán que tomar decisiones sobre la utilización de la tipología más apropiada, el registro y la clave comunicativa apropiada, y el texto deberá ser oportuno, es decir, producirse en el momento más apropiado para ser comprendido y lograr, de ese modo, la mayor rentabilidad a su intención y necesidad comunicativa, partiendo siempre de máximas comunicativas éticas, eficaces y relevantes.

Si observamos los resultados de la prueba final de expresión escrita del alumnado de sexto curso y analizamos las dos últimas entradas del blog del alumnado de quinto curso, podemos observar la evolución de los estudiantes con respecto a los textos que producían al inicio de la experiencia.

Lo que se pretendió en un principio con el alumnado de quinto es que escribiesen a toda costa, no nos importaba el número de faltas ortográficas o gramaticales que pudiesen tener, lo que nos interesaba era hacerles perder el miedo a escribir y que, ante todo, diesen rienda suelta a la imaginación. Con la redacción se pretendía que aprendiesen a estructurar un texto, a buscar información que les pudiese ser útil para la elaboración de los escritos y a familiarizarse con un procesador de texto. Con la primera entrada del blog, en la que tenían que copiar simplemente la información del personaje que le daba el nombre de sus pseudónimos, se consiguió despertar el interés de los alumnos,

todos querían escribirlo y poder leer la información de sus compañeros. En las primeras entradas en las que tenían que escribir observamos que se cometen faltas de ortografía de todo tipo, pero poco a poco se va consiguiendo que los textos sean coherentes y, sobre todo, que cuenten con elementos imaginativos. También se consiguió que los alumnos aprendiesen a usar herramientas de búsqueda de información.

Teniendo en cuenta los datos de las entradas de la dos a la cuatro, observamos como poco a poco los textos de los alumnos son cada vez más coherentes y cada vez están más dotados de elementos imaginativos. Tanto en la entrada cuatro como en la cinco, todos los alumnos entregan textos coherentes; y en la entrada tres ya escriben con imaginación el 59% de los niños de quinto curso y el 62,5% de las niñas, incrementándose aún más en el caso de los niños en la entrada cuatro, que llegan al 82% de textos imaginativos; ya no hay ningún niño o niña que no dote a sus textos aunque sea con un pequeño matiz de imaginación. Los alumnos siguen cometiendo faltas de ortografía, pero se han reducido, sobre todo, las de puntuación y acentuación, pues los alumnos ponen ahora mayor atención a la hora de escribir. No se ha corregido de manera directa la ortografía con ellos, los textos entregados por los alumnos eran corregidos antes de ser publicados, así que cuando se procedía a la lectura en clase los alumnos ya se los encontraban sin faltas de ortografía, algunos eran conscientes de que había cambios en algunas de las palabras que ellos habían escrito antes, de esta forma aprendían la forma correcta de escribirla.

En la prueba de expresión escrita que se le pasó al alumnado de sexto curso observamos que, a pesar de que cinco de las siete niñas y once de los diecisiete niños realizan redacciones coherentes, la motivación que siguen teniendo a la hora de escribir continúa siendo nula, como al principio, únicamente se preocupan por contar algo rápidamente para acabar pronto, la prueba la vemos en las gráficas setecientos setenta y seis y setecientos setenta y siete, solamente tres niños y dos niñas entregan redacciones con bastante contenido. No se ha mejorado nada en cuanto a la escritura sin cometer faltas de ortografía. Tampoco se pone mayor cuidado en la acentuación y puntuación de palabras, frases y párrafos. Y por supuesto, la ausencia de elementos imaginativos sigue destacando en sus producciones.

Como sucedía con la comprensión escrita, el alumnado de sexto curso que ya ha desarrollado buenos hábitos de escritura los mantienen con el trabajo cotidiano, pero aquellos que no los poseen y se les siguen pidiendo las mismas cosas en el trabajo diario no llegan a adquirirlos, están demandando otro tipo de iniciativas, incentivos y motivaciones.

8.6. Expresión oral inicial y final

En el análisis inicial de expresión oral de la prueba uno, en la que debían mantener una conversación con otros compañeros, comprobábamos que la mayoría de los alumnos eran capaces de seguir y entender una conversación, pero a la hora de hacer preguntas que realmente les pudiese dar acceso a información concreta sobre el tema del que se estaba hablando e involucrarse más en la conversación no sabían cómo hacerlo. Las que mejor lo hacían eran las niñas de sexto curso y los niños de quinto curso.

Al igual que sucedía en expresión escrita, muchos alumnos tienen miedo a hablar, se sienten cohibidos y en sus conversaciones dominan los monosílabos, aquellos que se atreven a dialogar más abusan de las muletillas, no se observan excesivas diferencias entre chicos y chicas ni entre alumnos de quinto y sexto curso. El abandono por el discurso oral es igual en todos los alumnos de la muestra.

Tampoco se distinguían grandes diferencias entre los alumnos que usan un lenguaje fluido. Son muy pocos los niños y las niñas que mantienen una conversación fluida. Además, el lenguaje corporal no suele ser adecuado, las que más mantienen una postura adecuada, se muestran menos nerviosas o tímidas son las niñas de quinto curso.

En la segunda prueba de expresión oral, en la que debían presentar un tema ante sus compañeros, observamos que son muy pocos los alumnos que no tienen ningún tema de interés, es decir, casi todos tienen algo de lo que hablar y que además les motiva para hacerlo. Los que menos interés tenían en hablar sobre algún tema eran los niños de sexto. A la hora de estructurar el tema para exponerlo, las que mejor lo hacían eran las niñas de sexto curso y a las que les

costaba un poco más las niñas de quinto curso, pero no existen diferencias significativas entre sexos o edades.

Los resultados comienzan a ser peores cuando tienen que exponer el tema. Una vez que están hablando les cuesta seguir un orden a casi todos los alumnos, las que mejor lo hacen son las niñas de sexto curso. Además, la mayoría del alumnado se pierde a la hora de exponer el tema o se ve afectado por algún factor relacionado con el lenguaje corporal que le hace perder el hilo de la exposición, no existen diferencias significativas, pero las niñas de sexto curso lo hacen un poco mejor que el resto.

La expresión oral de la muestra no es buena, no existen grandes diferencias entre el alumnado de quinto y sexto curso, aunque parece que en general destacan un poco más las niñas de sexto curso. La escuela no puede pretender que se realice el aprendizaje de la lectura, la escritura y el desarrollo de la expresión oral como elementos aislados, siguiendo la ideas de Teberosky, como mencionábamos en el marco teórico, se debe considerar que la escritura, la lectura y el lenguaje se desarrollan de manera conjunta, actúan de manera interdependiente, y desde la más temprana edad. Tampoco ha de olvidarse que la escuela debe preparar a los alumnos para la vida social, para el desarrollo del alumno en su día a día y que éste suele llevarse a cabo en multitud de contextos y no solamente en uno, el ámbito académico.

Casi todas las actividades que se desarrollaron en la propuesta didáctica estaban destinadas a la mejora de la expresión oral de los alumnos, aunque no hubiesen sido diseñadas específicamente para ello. Por ejemplo, cada vez que leíamos en clase las entradas del blog estábamos fomentando el desarrollo de la escucha atenta y posteriormente se generaban situaciones de diálogo acerca de lo que habíamos leído; todos los alumnos participaban porque nadie sentía miedo a equivocarse, ya que se trataba de sus propias creaciones y sabían de lo que hablaban, sentían que dominaban la situación.

Pero también hubo diversas actividades específicas para la mejora de la expresión oral del alumnado de quinto curso. La primera de ellas fue la adaptación de un capítulo de *La Isla del Tesoro de Geronimo Stilton*. Veíamos en el análisis de los resultados cómo los alumnos ya vocalizaban y hablaban con más

coherencia, pues ya habían perdido más la timidez a hablar ante sus compañeros. También observamos que su lenguaje corporal está bastante coordinado con lo que van diciendo, esta actividad se llevó a cabo tras resaltar en sesiones anteriores la importancia del lenguaje gestual y la tranquilidad a la hora de transmitir un mensaje, pero no se había incidido en ello profundamente. El lenguaje aún no es todo lo fluido que debería ser, pero se observan mejoras significativas en ambos sexos con respecto a la prueba inicial.

Con el análisis de imágenes del cómic mediante la aplicación de estrategias de pensamiento visual se incidió aún más acerca de la importancia del lenguaje gestual y corporal en la comunicación. En la última sesión se propuso la realización de una pequeña historia gráfica para trabajar la expresión corporal y usar los elementos de expresión gestual que habían analizado y aprendido con la observación de las imágenes. La involucración fue absoluta, todos los niños querían aportar su opinión en la lluvia de ideas inicial de gran grupo. Cuando se seleccionó el hilo principal de la secuencia, cada alumno preparó con su grupo la escena para realizar la fotografía con la aplicación “Paper Camera”. La historia final no es, quizás, muy rica en contenido pero todos querían añadir diálogos y aportar ideas para gestionar la posición corporal que diese a entender lo que se quería transmitir con la imagen.

En cuanto a las actividades de dramatización que se llevaron a cabo con los alumnos, podemos afirmar que fueron un filón para el desarrollo de la expresión oral de los niños y niñas. Pues si al principio costó un poco la involucración de algunos de ellos, acabaron participando todos los miembros de quinto curso y mejorando en alguna de sus carencias comunicativas. Con el trabajo de la dramatización en el aula, podemos confirmar la idea de Jerez Martínez que recogíamos en el marco teórico, con el trabajo de la dramatización en el aula la expresión oral mejora de modo significativo el modo que los alumnos tienen para comunicarse en las diferentes situaciones de la vida, “ya que trabajarán didáctica y activamente los dos aprendizajes implicados en la expresión oral: lo referido a lo lingüístico y a la semiótica”.

En la representación en gran grupo algunos alumnos de quinto curso no quisieron participar, pero lo interesante es que muchos de ellos, que antes eran incapaces de ponerse ante sus compañeros, ahora sí se atreven.

En sexto curso, tras la evaluación de su prueba final de expresión oral, observamos que es bastante elevado el número del alumnado que sigue sin saber estructurar su exposición. Las niñas de sexto curso siguen haciéndolo igual que en la evaluación inicial, en los niños se aprecia una leve mejora. En cuanto a si siguen un orden a la hora de exponerlo, observamos que las niñas han mejorado levemente y los niños siguen haciéndolo exactamente igual que al principio, son muy pocos los que siguen un orden. Observábamos que no se produce evolución en el alumnado de sexto curso, al menos no hay cambios significativos.

En esta ocasión añadimos un último aspecto a valorar. Aprovechando que en el aula de sexto curso contaban con el Proyecto Aula XXI y cada alumno posee su ordenador portátil, se les dio la oportunidad de realizar una presentación PowerPoint para apoyar sus ideas y exponer el tema de forma más clara ante los compañeros. También se les ofreció, si no eran capaces de hacer una presentación de este tipo, pero sí deseaban un apoyo visual, la oportunidad de usar un póster o mural o simplemente escribir en la pizarra. Muy pocos alumnos usaron PowerPoint, dos niñas y tres niños, herramienta a la que todos tienen acceso y deberían saber utilizar fácilmente. Diez niños y una niña no usaron ningún tipo de apoyo.

Bloque III

CONCLUSIONES

Capítulo IX

CONCLUSIONES DE LA TESIS DOCTORAL

Para finalizar la investigación expondremos las conclusiones que hemos ido obteniendo conforme analizábamos los resultados de la aplicación de la propuesta en relación a cada uno de los objetivos que planteábamos en la justificación del estudio.

9.1. Objetivo general

Constatar que los textos multimodales pueden desempeñar un papel relevante en el fomento de la lectura, siendo efectivos para la creación de situaciones comunicativas entre los agentes educativos, desarrollando así las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar y conversar) del alumnado.

Cuando conocimos a nuestro alumnado, comprobamos que la mayoría eran reacios a leer y presentaban poca voluntad para involucrarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Se mostraban poco comunicativos en los contextos de aprendizaje del aula. Estaban sumidos en el olvido de la imaginación, perpetrado por el deterioro del lenguaje, sin ser conscientes de la vitalidad del mismo y lo fundamental que es para desenvolverse en el día a día, ya que éste será el instrumento habitual que les acompañará a lo largo de la vida y que les permitirá entender la realidad.

Tras la experiencia, hemos comprobado que desde las bases de la Didáctica de la lengua y la literatura se pueden generar situaciones comunicativas que promuevan la mejora de las habilidades lingüísticas del alumnado. También, que partiendo de una obra literaria clásica, que podría pertenecer a un canon literario juvenil e incluso infantil, se puede montar una historia cuyo hilo principal narrativo genere diferentes hipervínculos entre sus diversos formatos, que nos conducen a una lectura multimodal de la misma y al establecimiento de comunicaciones entre iguales sumamente enriquecedoras.

La perspectiva ofrecida por la Didáctica de lengua y la literatura que López Valero y Encabo (2002, p.31) definieron como “la utopía necesaria para el

bienestar personal”, es perfectamente posible y está al alcance de nuestra mano. Por lo tanto, este tipo de experiencias que generan múltiples situaciones comunicativas en el aula son la evidencia de que esta área de conocimiento es imprescindible, ya que es el antídoto necesario para que las mentes humanas no se duerman, impidiendo así que muera la imaginación del ser humano y con ella la evolución de la especie.

Que los textos multimodales pueden desempeñar un papel relevante en el fomento de la lectura y en la mejora de las habilidades lingüísticas ha quedado justificado con los resultados logrados por la muestra. Desde nuestro punto de vista, podemos afirmar que este proyecto genera buenas expectativas, pues sin imponer de forma directa a nuestros alumnos de quinto curso la lectura, hemos generado situaciones en las que han tenido acceso a una obra de aventuras, han leído muy motivados todos los fragmentos presentados y los generados por los compañeros en el blog y, al mismo tiempo, han contado y narrado una historia a los niños más pequeños del primer ciclo, promoviendo la narración oral, la forma más antigua de literatura que conocemos.

En cambio, los alumnos de sexto curso han leído con desgana la mayoría de las historias propuestas en el libro de lectura. Además, muy pocos alumnos podían tener acceso a dichas lecturas en casa, ya que no compraron el libro y tenían que compartirlo en el aula con el resto de compañeros.

Incentivar a los alumnos para que escriban en el aula, para sus compañeros y para ellos mismos, sin miedo a equivocarse, parece ser una forma más efectiva de animación a la escritura que la tradicional rigurosidad que se les exige a los niños.

9.2. Objetivo específico uno

- a) Señalar las diferencias entre el uso de formatos analógicos tradicionales como el libro y otros formatos multimodales como son los cómics, videojuegos multimedia, blogs o videos. Es decir, cómo influyen los medios utilizados para la comunicación en la forma de crear el mensaje y en su forma final.*

La principal diferencia que se ha constatado entre el uso de formatos analógicos tradicionales como el libro y otros formatos ha sido esencialmente la fuerte motivación que estos últimos generan en el alumnado. Gran parte de la muestra rechazaba el libro por considerarlo una obligación, una imposición sufrida desde los primeros años de su vida por parte de padres y maestros. Como objetivo fundamental nos proponíamos procurar el acercamiento o la reconciliación con el libro por parte de todos aquellos que lo rechazaban. Para ello, partimos de aquellos formatos narrativos que considerábamos que podían atraer más la atención y curiosidad de los estudiantes.

Resultó llamativo que, en un mundo en el que predomina el código visual, cuando los alumnos tuvieron el primer contacto con el cómic en el aula fuesen directamente al texto de los bocadillos, sin pararse a observar detenidamente la imagen, como si estuviese prohibido o no fuese académicamente correcto entretenerse con dibujos. El cómic casi que lo tenían encasillado como un tipo de libro al que tampoco le tenían mucho aprecio. Los formatos que más atraían a los niños y niñas eran, con diferencia, el cine y los videojuegos.

Trabajar de la forma multimodal que proponíamos, alternando entre libro, cómic, teatro, cine y aventura gráfica, ha servido para que los alumnos asociasen la lectura de la palabra escrita como otra forma de representar esas historias que tanto les gusta escuchar y ver. Al finalizar la experiencia asociaban los textos como un método diferente de fotografiar un objeto, un acontecimiento, un personaje, e incluso eran capaces de establecer diferencias entre la información que nos aportaba un formato u otro y que no siempre la forma más atractiva de contar una historia tenía que ser el cine o un juego, sino que un cómic, una obra de teatro o un libro también pueden cautivarnos. Asumieron que, a veces, una versión nos aporta información que desconocíamos y que otro formato no nos ofrecía. Mediante la lectura multimodal establecían inferencias y descubrimientos entre los diferentes textos que les motivaban a seguir leyendo, jugando o escuchando, pero fuera como fuese querían seguir conociendo el argumento de la historia. Aprendieron que los diferentes formatos que nos rodean no tienen porqué estar peleados y que para deleitarnos con una historia, un autor, puede hacerlo de múltiples formas.

Lo realmente importante, al fin y al cabo, no es el medio que nos transmite la historia en sí el que nos atrae a ella, sino más bien la calidad de la misma e incluso más importante aún, la forma en la que la presentemos. Lo mismo ocurre con los soportes que recogen las narraciones, será la forma en la que se presenten e introduzcan en el aula lo que atraerá la atención del alumnado.

Muchos de los soportes que utilicemos requerirán del uso de una lectura digital, que nos exigirá la puesta en marcha de competencias digitales específicas, así como el saber interpretar códigos visuales y sonoros, pero la competencia lectora también sigue siendo necesaria, sigue siendo igual de necesaria tanto si leemos en una pantalla como si lo hacemos en un libro. Por consiguiente, cualquier formato que cuente una historia y nos permita acercar la lectura al alumnado puede funcionar como recurso didáctico. Es necesario desterrar la falsa concepción que algunos sectores tienen del cómic o del videojuego como elementos contrapuestos a la lectura.

En cuanto a la producción de sus textos escritos, en un principio al alumnado no le importaba cometer faltas de ortografía cuando escribía para publicar en el blog, se comportaba igual que cuando escribía con bolígrafo y papel, despreocupados y desinteresados. Poco a poco y conforme se involucraba en la tarea la preocupación se acrecentaba y empezaba a poner más cuidado en sus escritos, el saber que sus textos iban a ser públicos y leídos por otros le motivaba para cuidar más las formas.

La utilización del procesador de texto les ayudó a estructurar mucho mejor el espacio y la presentación, así como a organizar y estructurar sus ideas; la seguridad de poder deshacer y rehacer un texto a su antojo les garantizaba seguridad. Muchos niños frustrados por su letra y que eran reacios a escribir perdieron ese temor.

Para muchos, el corrector ortográfico funcionó como un aliado que les servía para corregir faltas, aunque este hecho nos preocupaba, porque no podíamos permitir que este hábito se convirtiese en una rutina. La atención que en un principio le prestaban a las palabras que el corrector les modificaba probablemente acabaría desapareciendo y volverían a caer en la desidia, seguros de que esta herramienta haría el trabajo por ellos. Por eso alternábamos tareas de

escritura con procesador y escritura tradicional, para que cuando surgiesen dudas de escritura acerca de una palabra acudiesen al diccionario, en ocasiones diccionarios físicos y en otras, diccionarios digitales.

Tras la experiencia, a la hora de producir textos orales, los alumnos de quinto curso, se mostraban más relajados, lo que les permitió organizar su pensamiento antes de hablar y generar un discurso en el que las ideas se aprecian estructuradas y que siguen un orden lógico. Las situaciones comunicativas que se crearon en el aula les dio la confianza suficiente para no tener miedo a lo que pudiesen pensar sus compañeros cuando hablaban, y las actividades de dramatización rompieron con la rigidez corporal y el miedo al ridículo, pues una equivocación se veía ahora como una anécdota y una manera de aprender y mejorar y no como una debilidad de la que burlarse de los compañeros. Como consecuencia, su lenguaje corporal también evolucionó, ahora es acorde con el mensaje que desean transmitir, dando a sus interlocutores la sensación de tranquilidad y seguridad.

Cuando se trata de conversar, los diálogos son más ricos en contenido, se usan menos monosílabos, pues saben que para mantener una conversación hace falta transmitir más información. Y, sobre todo, la escucha es más atenta que antes, han aprendido a esperar para recibir la información de sus compañeros u otros interlocutores y a partir de esa información poder elaborar sus respuestas.

9.3. Objetivo específico dos

b) Analizar si la variable género se ve afectada por el uso del cómic, de los videojuegos y las tecnologías de la información y la comunicación. Este objetivo se plantea con la finalidad de conocer si estos nuevos formatos influyen del mismo modo en la actitud y motivación de las niñas que en la de los niños.

Veíamos en estudios realizados por la Federación Gremio de Editores Españoles (que analizamos en el apartado 2.2.4.) que los varones leen más en soportes digitales y cómics, mientras que ellas leen libros y revistas. Pero este fenómeno, seguramente se desarrolle en edades posteriores. Hemos podido

constatar que a estas edades no existe diversidad de uso en lo que a sexos se refiere. En la discusión de datos veíamos que en la muestra no existía ningún patrón estandarizado que haga que los chicos o chicas lean más en un formato u en otro. Tanto niños como niñas usan ordenador y utilizan internet cuando pueden tener acceso.

Podíamos encontrar diferencias en la frecuencia de uso, vimos que las niñas leían más que los niños y que usaban más la biblioteca para este fin, al igual que los niños eran los que más jugaban con videojuegos, pero tanto niños como niñas se sienten atraídos por ellos. También observamos que en casa de las niñas existía una mayor preocupación por parte de las familias por desarrollar el hábito lector, así como un mayor sentido de la responsabilidad a la hora de permitir a sus hijas el uso de videojuegos. Este hecho es probablemente el causante de que las niñas de la muestra estén ligeramente por encima de los niños en comprensión lectora, igual que se constataba en PISA.

Donde tampoco se encuentra diferencia es en el tema favorito de los alumnos, con diferencia, tanto niños como niñas prefieren las aventuras por encima de cualquier otra trama. En cambio, sí hay variedad de gustos en el tipo de videojuegos que les gustan, lo que no consideramos un problema para llevar un videojuego al aula, ya que no son pocos los juegos de aventuras que existen y que nos pueden servir como recursos de animación y acercamiento a la lectura. Hay quien considera que la literatura de aventuras no es apropiada para los niños por no desarrollar suficientemente la sensibilidad o por ser inapropiada para el género femenino, ya que puede alejarlo de su verdadera posición social.

Podemos concluir diciendo que la propuesta multimodal que proponíamos atrae tanto a niños como a niñas de edades entre diez y once años. Aún no existe arraigada en ellos una fuerte personalidad estereotipada y se sienten cautivados, tanto niños como niñas, por temas similares, así como motivados y atraídos por los recursos tecnológicos que envuelven a la sociedad. Si se produce algún tipo de preferencia o distanciamiento probablemente sea en edades más avanzadas, conforme los encasillamientos sociales existentes empiezan a calar en su personalidad de futuros adultos.

9.4. Objetivo específico tres

c) Comprobar, mediante los trabajos realizados entre los alumnos y la observación de las situaciones de comunicación que se generen, el efecto del uso de textos multimodales en el desarrollo de habilidades lingüísticas (habla, escucha, conversación, lectura y escritura).

Siguiendo los datos que exponíamos en el marco teórico y facilitados por el informe 2012 de la Federación Gremio de Editores Españoles, parece que el hábito lector se extiende en nuestra sociedad de la mano de los formatos digitales, aunque la gente lea pocos libros por placer, la realidad le obliga a tener contacto con la lectura para poder desenvolverse en su día a día. La forma de entender la alfabetización ha cambiado, pero en los nuevos espacios virtuales es tan necesario saber leer y escribir como en los espacios tradicionales. La alfabetización en el siglo XXI nos exige poder o saber interpretar con más minuciosidad y sentido crítico otro tipo de códigos debido a la expansión de los medios audiovisuales, como son la música, radio, televisión o cine (alfabetización audiovisual), haber adquirido habilidades que nos permitan desenvolvernó con aparatos tecnológicos (alfabetización tecnológica). Esta nueva forma de aprender y comunicarnos engloba a todas las demás, de ahí el valor que ha de reconocérsele. La necesidad de incorporar los contenidos digitales a un currículo educativo es justificable y evidente. Si las personas no desarrollan las capacidades necesarias para interactuar con este entorno digital no serán capaces de asumir los hechos que tienen lugar en el planeta y que les afectan directamente. No podrán manifestar su opinión y se alejarán cada vez más de la vida social y democrática.

Nuestro proyecto se basaba en la lectura de una misma historia saltando a través de diferentes formatos. Esto evitaba la monotonía de recibir continuamente la información de la narración por una única vía. Las nuevas formas de leer y recibir la información requieren de la capacidad de escuchar e interpretar una imagen, también demandan que las personas estén instruidas para elaborar y comprender discursos orales, ya que estos tienen lugar con más frecuencia que en otros tiempos.

Han sido diversas las situaciones de comunicación que se han generado en el aula al pasar de un formato a otro, del mismo modo que puede ocurrir en la red cada vez que accedemos a una información. Todas estas situaciones comunicativas han tenido un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos de quinto curso pertenecientes a la muestra. Las evoluciones más efectivas se han observado principalmente en el lenguaje oral, el trabajo con imágenes y la dramatización les ha ayudado a romper la rigidez mental que les impedía comunicarse oralmente y les ha ayudado a expresar mejor sus sentimientos, ideas o pensamientos. Las lecturas de las entradas del blog también han influido en este aspecto, ya que tras leerlas se realizaban reflexiones sobre los textos que más les habían gustado, siempre destacando las razones. Además, la elaboración de los textos del blog les ha servido para aprender a crear textos más extensos e imaginativos.

La comunicación es un fenómeno que se trabaja desde las diversas áreas que componen el currículo, pero consideramos que la Educación Artística junto con La Didáctica de la lengua y la literatura ocupan un destacado papel para la mejora de las habilidades lingüísticas y la comunicación de las personas, ya que, hoy día, la transmisión de una misma idea a través de diferentes medios, como pueden ser una ilustración, un sonido, un vídeo, una representación dramática, una fotografía, una película o un videojuego, está tan ligada que en ocasiones es difícil diferenciar dónde empieza un código y dónde termina el otro. Los alumnos, mediante el análisis de las imágenes del cómic han aprendido a leer una ilustración, a deleitarse en ella, a ir más allá de una primera visión. Con la dramatización han conseguido darle movimiento a esas expresiones que han estudiado a través de las imágenes y transmitir las con su cuerpo, dejando de ser estáticos y dando un paso más en su nivel comunicativo. También han comprendido la escritura como un medio más de transmitir esas ideas, mirándola con buenos ojos y otorgándole el respeto que se merece, comprendiendo, también, que sus compañeros u otras personas pueden hacerles llegar a ellos otras ideas o pensamientos igual de válidos que los suyos, y que para rebatirlos no es necesario discutir violentamente.

9.5. Futuras investigaciones

Para cumplir con el tercer objetivo básico que se resalta en la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 y la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, es necesario que los alumnos sean competentes comunicativamente en más de una lengua. Con el trabajo que aquí hemos presentado hemos podido comprobar que la competencia comunicativa de los alumnos de una muestra de cuarenta y nueve alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria no se corresponde con la deseada o la que se espera hayan adquirido al finalizar la etapa. Se nos plantean algunos interrogantes: ¿si no son competentes comunicativamente en su lengua materna, hasta qué punto pueden llegar a serlo en otra lengua extranjera tal y como se plantea el sistema bilingüe actual en los centros de Educación Primaria? ¿Realmente van a mejorar en otras lenguas simplemente por utilizarlas en el aprendizaje de otras materias? ¿No sería más adecuado un compromiso de toda la sociedad para llegar a acuerdos en el mejor uso de los medios audiovisuales y tecnológicos en la difusión y aprendizaje de otras lenguas?

Siguiendo esta misma línea, ¿qué ocurre con el alumnado inmigrante que adopta la lengua del país de acogida? Tampoco son comunicativamente competentes en ella, y para adquirir una nueva lengua se requiere más que el simple hecho de asistir a la clase de literatura, matemáticas, ciencias o educación artística en la lengua adoptada, y es que, siguiendo la idea de Vila (2004):

Aunque se da por hecho que al vivir en el país de acogida, el aprendizaje de la segunda lengua sucede casi inevitablemente, lo cierto es que la inmersión lingüística aporta beneficios, pero a largo plazo. Por eso han de transcurrir varios años hasta que el uso que estos discentes hacen de la lengua objeto se equipare con el uso que hacen los nativos.

En este sentido, Cummins señala que el error está en suponer que tras un período de enseñanza-aprendizaje de la lengua objeto, el alumno extranjero adquiere un nivel suficiente para seguir y realizar satisfactoriamente las tareas (normalmente descontextualizadas) exigidas en las clases a las que asisten los nativos; cuando lo más probable es que simplemente pueda hacer intercambios comunicativos (contextualizados) muy básicos.

Una de las futuras investigaciones que desde aquí se podría plantear es ¿hasta qué punto es reflexivo el profesorado acerca de la perspectiva de la Didáctica de la lengua y la literatura? ¿Realmente están dispuestos a ejercer como guías y mediadores de situaciones comunicativas que propicien la mejora de las habilidades lingüísticas?

En cuanto al uso de las tecnologías en el aula, ¿hasta qué punto son rentables o válidos los proyectos como el 2.0 en las aulas? ¿Están cualificados los docentes para llevarlos a cabo?

Sobre el fomento de la lectura, se demanda un mayor compromiso de los agentes sociales, y no solo de los agentes educativos. ¿Qué papel podrían ocupar los medios de comunicación en el fomento de la lectura? Los niños quieren ser cantantes o futbolistas porque todos los días los ven hasta la saciedad en la televisión, el alto poder de influencia que ejerce este medio sobre los más jóvenes no es algo que vayamos a descubrir ahora, pero qué papel podría ocupar ésta si además sirviese para informar a las familias de planes de lectura o pautas para los hijos, entre otras.

Como hemos visto en las conclusiones de la tesis, no hay diferencia entre niños y niñas en cuanto al uso de las tecnologías o el gusto por determinados formatos, pero sí hemos observado que en casa de las niñas se preocupan más por el desarrollo de ciertos hábitos, ¿es posible que todavía en el siglo XXI, con la sociedad de la tecnología y la información en pleno desarrollo, sigan influyendo en la sociedad española los estereotipos sociales que generan una tendencia a la educación en la sensibilidad y tareas más acordes, tradicionalmente hablando, con el género femenino, y a los varones se les eduque en tareas donde predomina la fuerza y la competitividad, lo que puede influir en que la competencia lectora de las niñas sea mejor que la de los niños?

9.6. Limitaciones de estudio

La mayor limitación del estudio la podemos encontrar, quizás, en el tamaño de la muestra, se podrían haber cogido más grupos a los que aplicar el proyecto y a los que realizar el seguimiento. Consideramos que los resultados en

cualquier otra muestra en un contexto diferente podrían haber sido diferentes, pero estas son las características a las que se enfrenta cualquier investigación de carácter cualitativo, ha de adaptarse a las características de los miembros de la muestra y a las diferentes circunstancias contextuales, por lo tanto, al seleccionar otros grupos podríamos haber encontrado a un alumnado con mejores o peores habilidades lingüísticas, con una mejor o peor relación con la lectura, con una mayor o menor capacidad para desenvolverse en entornos virtuales, pero probablemente los objetivos que planteábamos se habrían alcanzado igualmente.

Capítulo X

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10.1. Bibliografía

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguirre, J. M^a. (2001, Noviembre). *La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información*. I Congreso Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la docencia presencial y e-learning, Valencia. Recuperado de <https://www.ucm.es/>
- Alderson, J. Charles. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica, los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili S.L.
- Ayala, G. (2009). *Texto multimodal 1.0*. Recuperado de <http://practicasleytradasenlosvideojuegos.blogspot.com.es>
- Barnet, A. (2004). Internet es la base del desarrollo futuro Recuperado de <http://www.muyinteresante.es/manuel-castell>.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.
- COLMENERO, M. C. (2011). “Competencia literaria y competencia digital”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 57, 55-61.
- Bautista, A. (2004). Calidad de la educación en la sociedad de la información. *Revista Complutense de Educación*. 15, 509-520. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación* 5, 361-408. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>
- Blanco, P., González, A., Barrio, J.M. (2004). *El viaje en la literatura occidental*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Blood, R. (2002). *The Weblog Handbook*. Cambridge, MA: Perseus.

- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación* 54/2, 2-8. Recuperado de <http://www.rieoei.org/index.php>
- Bourdieu, P. (1997) *Sobre la televisión*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brunner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J., Castaño, C., Cebreiro, B., Gisbert, M., Martínez, F., Morales, J., Salinas, J. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 20, 81-100. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/>
- Cassany, D. (2002, Febrero). *La alfabetización digital*. XIII Congreso Internacional de ALFAL, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.academia.edu/>
- Cassany, D. (2005, Agosto). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Concepción. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf
- Cassany, D. (2007). *Leer y escribir en la red. La alfabetización digital*. Recuperado de <http://leeryescribirenred.blogspot.com.es/2007/08/la-alfabetizacin-digital-1-daniel.html>
- Cassany, D. (2008). *Lingüística en la red*. Recuperado de http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_31102008.pdf
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes*. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/b08/UCantabria08.pdf
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/55568867/25/El-lector-critico>

- Cerrillo, P.C., (2005). Lectura y Sociedad del Conocimiento. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 53-61. Recuperado de <http://www.oei.es/index.php>
- Cerrillo, P.C., (2012). *Educación literaria y canon escolar*. Recuperado de <http://leer.es/>
- Chaves, M^a.J. (2005). Del texto teatral al texto fílmico: dos versiones cinematográficas de Cyrano de Bergerac. *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*. 28, 71-87.
- Colomer, T., Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Chaves, M. (2005). Del texto teatral al texto fílmico: dos versiones cinematográficas de Cyrano de Bergerac. *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*. 28, 71-87. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10953/Del_texto_teatral.pdf?sequence=2
- Chinn, M. y McLoughlin, C. (2009). *Curso de novela gráfica*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.L.
- Chomsky, N. (1979) *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Colás, M., Buendía, E. y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- Cortés, S. (2006). El blog como un tipo de literatura popular: problemas y perspectivas para el estudio de un género electrónico. *Culturas Populares. Revista Electrónica* 3, 1-13. Recuperado de <http://www.culturaspopulares.org/>
- Cuevas, A., Marzal, M. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de documentación*. 10, 49-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/>
- Dami, E. (2009). *Geronimo Stilton y la isla del tesoro*. Barcelona: Planeta.
- De Amo, J. M., Cleger, O. y Mendoza, A. (2015) (Eds.). *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Octaedro.

Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº 211, 12 de septiembre de 2007.

Decreto 198/2014 de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº 206, 6 de septiembre de 2014.

Delors, J. (1996). “La educación o la utopía necesaria”. En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. *La educación encierra un tesoro*, pp. 13-36. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

Ende, M. (1979). *La Historia Interminable*. Madrid: Alfaguara.

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA (2006). Informe español. Ministerio de Educación y Ciencia.

Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias (2011). Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Federación de Gremios de Editores de España. (2010) Objetivos y actividades. Recuperado de <http://www.federacioneditores.org/LaFederacion/Objetivos.asp>

Federación de Gremios de Editores de España. (2012). Hábitos de lectura y compra de libros en España. Recuperado de <http://www.federacioneditores.org/>

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Ed. Siglo XXI editores.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Grao.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concienciación en el mundo rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P., (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*.165 (1), 5-11. Recuperado de <http://www.jstor.org/>

Freire, P. y Macebo, D. (1987). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Goodman, K. (1988). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Housen, A. (1970). *Aesthetic Development*.

Recuperado de <http://www.vtshome.org/research/aesthetic-development>

Informe Anual de los Contenidos Digitales en España (2010). Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado de <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/>

Informe Anual de Contenidos Digitales en España (2012). Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado de <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/>

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jerez Martínez, I. (2004). Dramatizar para expresar. *Revista de literatura*. 206, 65-74. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1069883>

Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. New York: Oxford UP.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York, NY: Routledge.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, 4 de mayo de 2006.

Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. BOE nº 150, 23 de junio de 2007.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, 10 de diciembre de 2013.

López Valero, A. y Encabo, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide, Grupo Anaya S.A.

López Valero, A. Encabo, E. (2001). La senda educativa ante la aparición de conflictos psicosociales: una propuesta de actuación basada en la comunicación. *Revista de educación*. 3, 197-202.

López Valero, A., Encabo, E. y Moreno, C. (2002). Didáctica de la lengua y la literatura: la utopía necesaria para el bienestar personal. *Contextos educativos*. 5, 31-40. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498264>

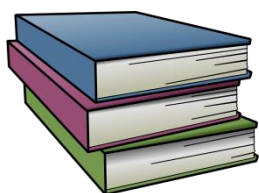
- López Valero, A. Encabo, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro-EUB.
- López Valero, A. Encabo, E. Jerez Martínez, I. (2011). Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes». *Revista Científica de Investigación*. 36, 165-171. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/>
- López Valero, A. Encabo, E y Jerez, I, (2011). *Escritura creativa y promoción de la lectura*. Murcia: DM.
- López Valero, A. Encabo, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- López Valero, A. Jerez Martínez, I., Encabo, E. (2014). Sobre nuevas alfabetizaciones lectoras. Las experiencias mediáticas integradas y los lectores navegantes. En, S. Yubero y E. Larrañaga (Coords). *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora (7-15)*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2015). Textualidad digital y multialfabetización. Los contenidos digitales como material educativo. *Educatio Siglo XXI*. 33 (2), 165-182.
- López, P. (2006, Noviembre). *La alfabetización digital, un camino hacia la innovación educativa*. III Congreso Online-Observatorio para la CiberSociedad. Recuperado de www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=es&id=845
- Lovón. (2009). *La lingüística de ayer no es la de hoy*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/lenguaje/tag/teoria-linguistica/>
- Lozano, D. (1995). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Madrid: Minerva Ediciones.
- Machado, A. (2009). *Juan de Mairena*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Marqués, P. (2000). *La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>
- Martínez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar, Revista Científica y Educación*. 20, 45-52. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar20.pdf>

- Martín de Riquer Valverde, J.M. (1986). *Historia de la Literatura universal. La aventura como recurso narrativo*. Barcelona: Planeta, S.A.
- Martos, E., Campos, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Red Internacional de Universidades Lectoras: Santillana.
- Martos, E. y Martos, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 26 (1), 119-135.
- McLaren, P., (2007). A pedagogy of possibility. En Ornstein, A.C., Pajak, E.F. y Ornstein, S.B. (Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum*. (pp. 22.31). Boston: Allyn y Bacon.
- Melgarejo, J., (2006). La selección y formación del profesorado: clave para entender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*. Extraordinario, 237-262. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Merino, R. y Quichiz, G. (2004). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/07/Literacidad-como-practica-social.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia Secretaria General de Educación Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. (2007). *Informe PISA 2006*. Secretaria General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español (2002). *Marco Común Europeo para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>
- Ministerio de Educación (2010). *Leer para aprender. Leer en la era digital*. Recuperado de <http://leer.es/>
- Mora, R. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Educación, Comunicación, Tecnología*. 5 (10), 1-20. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>

- Orden 25 de julio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, se establece el Plan de Fomento a la lectura y el Desarrollo de la Comprensión lectora en los Centros Docentes que impartan la Educación Primaria (BORM de 9 de agosto de 2005)
- Orden de 22 de mayo de 2008 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se define y se regula el funcionamiento del Proyecto Plumier XXI. BORM de 28 de junio de 2008.
- Padrón, J. (2001). *Análisis del discurso y aprendizaje de lenguas extranjeras (Capítulo IV)*. Máster para Profesores de Español como Lengua Extranjera. Universidad Virtual de Barcelona. Recuperado de http://padron.entretemas.com/cursos/AdelD/unidad1/AD_E-LE/
- Pérez Esteve, P. (2007). La Competencia en Comunicación Lingüística en las Áreas del Currículo. *Ministerio de Educación y Ciencia*. Recuperado de <https://sede.educa>
- Pérez Esteve, P. (2009) La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*. 27(1), 13-32. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=114135>
- Piaget, J. (1931). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Paidós Ibérica.
- Prado, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunica*. 17, 21-30. Recuperado de <http://www.ehu.eus/es/>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a ser nativos digitales*. Ediciones SM.
- Preocupantes cifras de analfabetismo en el mundo. (2014, Septiembre 12). *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/>
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (2006). Informe español. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://educalab.es/intef>
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (2009). Informe español. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://educalab.es/intef>

- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (2012). Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://educalab.es/intef>
- Programa Internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. (2013). Informe Español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://educalab.es/intef>
- Punset (2010). E. Redes: *No me molestes mamá, estoy aprendiendo*. Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20101205/no-molestes-mama-estoyaprendiendo/381903.shtml>
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos*, 5, 57-72. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE nº 293, 8 de diciembre de 2006.
- Ritoré, J., Villarrubia, A., Sancho, A., Ramos, E., Brioso, M. (2002). *Estudios sobre el viaje en la literatura de la Grecia antigua*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Rivière, J. (2013, Diciembre 3). Algunas pistas sobre el éxito de Asia. *El País*.
- Roy Thomas. Mario Gully. (2011). *La Isla del Tesoro*. PANINI.
- Russell, P. (2007). *En el principio del movimiento realista*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica, los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili S.L.
- Sánchez Noriega, J. (2000). *De la literatura al cine*. Barcelona: Paidós.
- Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura*. Ediciones SM.
- Serrano, M^a. (2008). El rol de la variable sexo o género en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción? *Boletín de Filología*. XLIII, 175-192. Recuperado de <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/>
- Skinn, D. Millar, M. (2009). *Comic Art Now, ilustración de cómic contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili S.L.
- Skinner, B.F. (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

- Solé, I. (1987). Las posibilidades para un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. 39, 1-13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Gráo.
- Soria, A. (2015). Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria. *Educación XX1*, 18 (1), 369-390.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens Vives Primaria, S.A.
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructura de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tíscar, L. (2005). *Uso de los blogs en una pedagogía constructivista*. Recuperado de <http://tiscar.com/blogs-para-educar/>
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*. 4, 23-39.
- Trujillo, F. (2014). (Coord.). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Vázquez, M. (2009). *La Universidad del siglo XXI en la sociedad de la comunicación y el conocimiento*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 71-79.



Anexos

Anexo 1. El clásico utilizado: *La Isla del Tesoro*

La isla del tesoro, de Robert Louis Stevenson, fue publicada como libro en Londres en el año 1883. La novela relata las aventuras de un joven, que llevando una vida de trabajo y servidumbre en la taberna de sus padres, se ve envuelto en una sucesión de acontecimientos que le conducirán a realizar un viaje donde las experiencias vividas representan el paso de la infancia a la vida adulta. Originalmente, la obra se publicaba por entregas en la revista infantil “Young Folks” entre 1881 y 1882 con el título de *The Sea Cook, or Treasure Island*. Esta obra ha sido fuente de inspiración en el cine, en la televisión, en la literatura, en cómics e incluso en videojuegos. La novela adopta un tono crítico y una reflexión moral del protagonista hacia el dinero y la ambición.

El editor decidió seguir publicando un capítulo por semana, por ello Stevenson comenzó a escribir diariamente hasta quedarse sin ideas. En algunos documentos se cuenta que fue el dibujo del famoso mapa de la Isla del Tesoro, realizado por su hijastro Lloyd Osbourne, lo que inspiró a Stevenson para escribir la novela. Fue su padre el que le propuso algunas ideas, que posteriormente se convertirían, en algunos casos, en los fragmentos más importantes o intrigantes de la obra completa, como por ejemplo el momento en el que Jim Hawkins se esconde en el barril de manzanas y descubre el amotinamiento que prepara la tripulación, cerciorándose de este modo de la verdadera identidad de su amigo el cocinero. Su padre se divertía tanto con los relatos de su hijo que disfrutaba ayudándole, por eso pasó horas describiendo el contenido del cofre que portaba Billy Bones, el viejo bucanero. Otra sugerencia destacable, es la aparición del único personaje femenino en toda la obra, la madre del protagonista, que aparece por petición de Lloyd.

Parece ser que Stevenson se inspiró en el poeta inglés William Ernest Henley para crear uno de sus personajes más elaborado y famoso, John Silver el Largo. William, había estado enfermo de tuberculosis cuando era pequeño y por ello tuvo que sufrir la amputación de una de sus piernas, cuando Stevenson lo conoció quedó bastante impactado al comprobar que se valía de una pata de palo. “De hecho, tras escribir el libro, Stevenson le mandó una carta a Henley que decía: *Ahora tengo que hacerte una confesión. Fue la imagen de tu fuerza mutilada y autoridad la que engendró a John Silver El Largo... la idea de hombre*

mutilado, gobernando y temido por el sonido (solo su voz), fue tomada íntegramente de ti” (Wikipedia, 2012)

Sobre Robert Louis Stevenson destacaremos que fue un novelista de origen escocés, hijo único de Thomas Stevenson, famoso ingeniero y Maragaret Isabella Balfour. Nació en Edimburgo. Desde la misma infancia se vio acosado por la enfermedad, como se refleja en algunos pasajes autobiográficos de su obra “*A Child`s Garden of Verses*” (1885). A los 17 años ingresó en la Universidad de Edimburgo con intención de seguir la profesión de su padre, si bien luego empezó a estudiar leyes. Realmente no le interesaba ni una cosa ni otra, pues su verdadera vocación era la literatura. Amaba los paseos solitarios por la ciudad y el campo armado de un cuaderno en que iba anotando sus impresiones.

Su primer libro fue *Inland Voyage* (1878), en que narraba un viaje en canoa a través de Francia, realizado en compañía de su amigo Sir Walter Simpson. Otra excursión, esta vez a los Cevennes, le proporcionó material para sus *Travels with a Donkey* (1879). El primer éxito como novelista llegó con *Treasure Island* (1882), original relato planeado para divertir a su hijastro, Lloyd Osbourne. *The Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (1886) y *Kidnapped* (1886) consolidaron su fama entre los lectores maduros. Obras suyas de esta época son también *Virginibus puerisque* (1881), *New Arabian Nights* (1882), *Underwoods* (1887), *Memories and Portraits* (1887) y *The Master of Ballantrae* (1889).

Anexo 2. Contextualización literaria de la obra

La aventura como recurso narrativo aparece en un momento en que se hace ya difícil algo literariamente válido dentro del tradicional realismo y en que la pujante sociedad no estimula a que florezca nada que no responda a sus intereses, en palabras de Martín y Valverde (1986, p.67) "se abre a los narradores un camino que obtiene –y hoy sigue obteniendo, más que nunca– el favor del público: la aventura, la escapatoria a horizontes lejanos –sobre todo, con navegaciones y selvas, de acuerdo con el sentir imperial del momento".

A pesar de que esta tendencia supone un cambio en el mercado editorial y la evolución de la voluminosa novela victoriana a otra relativamente más corta, el tema del viaje y la evasión a lugares extravagantes como medio de huída de la realidad no son temas nuevos. Ya en la literatura de la Grecia antigua se narran los viajes de los héroes, caracterizados por peligrosas aventuras, sobre todo en la poesía épica mitológica. El viaje del héroe Jasón en la nave Argos, el viaje de Perseo, los viajes de Hércules, de Teseo, Odiseo o el viaje apoteósico de Dionisio (Baco), son algunos ejemplos. Como afirma Ritoré (2002, p.23),

el viaje es una circunstancia necesaria que ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes, pero no por ello han permanecido inalterables a lo largo de los siglos ni la forma de llevarlo a cabo ni, en función del progreso técnico y de la concepción del mundo, la propia noción de viajar. En tanto que realidad inherente al ser humano, el concepto y la práctica del viaje son inseparables de las particularidades de cada cultura y cada momento histórico.

La forma de viajar en la vieja Grecia era a pie o en embarcaciones, los peligros eran constantes en un mundo prácticamente desconocido y mal comunicado. Conforme evolucionaban las civilizaciones, se modificaban y mejoraban las formas de viajar, con la Pax Augusta se creó dentro del imperio Romano una amplia red de vías que favorecían los desplazamientos, aun así, como se refleja en la literatura del momento, los peligros persistían. Haciendo referencia a los peligros de los viajes marítimos de la época, en palabras de Ritoré (2002 p. 40),

el naufragio, los piratas, el terror inspirado por la estéril llanura en la que no se divisan las costas y, en general, todo el catálogo tradicional de invectivas que desde Hesíodo se formulan contra el comercio marítimo, siguen asomándose en los distintos géneros literarios a pesar de los progresos de la navegación y del trazado de rutas marítimas estables.

El viaje en la mitología griega acompaña al ser humano hasta la muerte, cuando nos embarcamos con Caronte para cruzar el río hacia el reino de Hades.

Si nos aproximamos a la literatura más cercana a nuestra era y de origen occidental, comprobamos que el viaje sigue siendo uno de los principales referentes, pues la literatura de los pueblos indoeuropeos está fuertemente marcada por la mitología griega. Dando un amplio salto en la historia, y situándonos en el Siglo de las Luces, para acercarnos un poco más a la contextualización de la obra que nos ocupa, comprobamos que la tendencia del uso del viaje como recurso literario se ciñe al pensamiento filosófico del siglo XVIII del uso de la razón como instrumento de observación y exactitud. Como afirma Blanco (2004), el viaje filosófico está marcado por la voluntad de conocer ya sean costumbres, prácticas agrícolas, descubrimientos científicos y técnicos. El viaje adopta la forma de viaje útil con una intencionalidad muy concreta, una aproximación a otras culturas. Aunque las producciones literarias cuentan con un toque de ficción, no se alejan de la realidad histórica y geográfica.

En contraposición a este tipo de viajes, resurge de la mano de Daniel Defoe con *Robinson Crusoe* (1719), el viaje como crítica social. Y decimos que resurge, porque como en casi todo encontramos precedentes. En palabras de González (2004, p.33),

sin duda el género de la robinsonada es más antiguo que el término; de hecho, hasta 1719 éste no se creó... La robinsonada hace mención a una clase especial de novela de aventuras, marcada por el motivo de una estancia a modo de destierro o exilio, en la soledad de una isla...En el caso de la literatura alemana, este motivo central de la robinsonada aparece ya en “Kudrun”; poema heroico anónimo escrito en el cuarto decenio del siglo XIII.

Son novelas en las que se narra desde la primera persona y en todas ellas se produce el reencuentro del hombre civilizado por la sociedad con su entorno más natural y salvaje. Este tipo de novelas no contaba con una gran acogida entre el público, comenzaron a extenderse en época del gran desarrollo de las civilizaciones. Este recurso es utilizado para despreciar las costumbres y falsedades de la vida cosmopolita y ofrecer la vuelta al mundo de la naturalidad.

La novela de Robert Louis Stevenson presenta grandes señas de identidad referentes a la literatura norteamericana, donde existe un gran sentimiento por encontrar un verdadero carácter de nación, tal es así que podemos encontrar grandes similitudes con la trama principal de la novela *The Narrative of Arthur Gordon Pym* (1838) de Edgar Allan Poe, donde se somete “al joven Pym a un viaje arquetípico iniciático de maduración y de búsqueda por mar, salpicado de pruebas, de situaciones límite, de extrañas muertes y renacimientos simbólicos que convierten al joven inexperto del principio en un superviviente y en un viejo prematuro tras nueve meses de viaje” (Barrio, 2004).

En el Siglo de las Luces, el libro nos permite viajar, evadimos de nuestro mundo real y conocer con casi toda exactitud otros lugares sin movernos de nuestra sala. En el siglo XIX, a finales del realismo y con la obra de Robert Louis

Stevenson, vuelve a resurgir la emoción del peligro y la aventura hallados en los viajes. Priman los temas relacionados con la búsqueda de fortuna, de identidad y de la libertad. En la novela de Stevenson podemos encontrar aspectos referentes a cada uno de los tres temas mencionados. El principal motivo del viaje en su obra es la búsqueda de un tesoro que pueda dotar de innumerables fortunas a los protagonistas, pero sobre todo supone la ruptura de todas las ataduras del protagonista, un joven que hereda las rutinarias tareas de su padre y el mantenimiento, junto con su madre, de una vieja posada que apenas puede mantenerse en pie; es sin duda la búsqueda de la libertad y la huida de un determinado tipo de vida social arraigado a las costumbres familiares. Durante el desarrollo de la historia, el protagonista también se encontrará a sí mismo; un joven muchacho al que el miedo le invade, se irá transformando en un valiente y honorable caballero capaz de enfrentarse al más temible de todos los piratas.

Cuando Stevenson publicó *La Isla del Tesoro*, nos encontramos en la época conocida como Realismo, período difícil de delimitar, ya que como afirma Russell (2007 p.17), “las novelas cumbre de fines del XIX tuvieron insustituibles antecedentes en su propia centuria, porque de hecho, el movimiento realista se había fundado varios decenios antes de aparecer tan señeras obras realistas”. El Romanticismo se había caracterizado por la imposición de los sentimientos sobre la razón, los románticos se aferran con entusiasmo a un ideal o un amor, el cual es rápidamente abandonado tras sufrir un desengaño; luchan por la búsqueda de la libertad política, moral y religiosa, así como la artística, destacando en la literatura la poesía lírica caracterizada por la subjetividad del escritor. El movimiento Realista trata de representar con exactitud las costumbres contemporáneas, para ello, los escritores usan la observación meticulosa con el fin de reflejar todas las características detalladas de un personaje, intentando reflejar, entre otros aspectos, cuáles son las motivaciones psicológicas que le llevan a actuar de una determinada manera, como ocurre con el complejo personaje creado por Stevenson, John Silver el Largo. Es una época donde la clase media juega un papel primordial en la sociedad, pasan a convertirse en protagonistas de la novela realista, donde a los autores les preocupa determinar con exactitud el tiempo y el lugar donde transcurren los hechos.

En Inglaterra, la literatura realista se desarrolla entre 1837 y 1901 coincidiendo con el reinado de Victoria, caracterizado por ser un periodo de esplendor económico y político apoyado en una sociedad muy conservadora. Las características de la novela realista son la adaptación tanto de los personajes como de los hechos y los escenarios a la realidad de la época, siendo de gran interés los aspectos psicológicos de los personajes como los diferentes ambientes sociales; el compromiso moral, es decir dar a conocer hechos sociales con el fin de aplacarlos

o mejorarlos; son muy importantes las descripciones. Como indica Russel (2007, p.21), “Hállase desde entonces en descripciones de la naturaleza, de animales, de casas, de muebles, de personajes, de la ropa de éstos, etc., y es la característica de la descripción realista en la que consiste lo que acostumbramos a llamar su cualidad fotográfica”.

La obra de Robert Louis Stevenson, como decíamos al principio de este epígrafe, supone la ruptura del tradicional realismo y el resurgimiento de la novela de aventura. Podemos empeñarnos en encasillar *La Isla del Tesoro* en un determinado período histórico basándonos en sus características, pero lo cierto es que, desde nuestro punto de vista, en ella encontramos rasgos de diversos momentos literarios. La obra está narrada en primera persona, como ocurría con las robinsonadas, además, en ella aparece un personaje que cita directamente a este tipo de novelas, pues Ben Gunn es un malvado pirata que pertenece a la originaria tripulación del Capitán Flint, abandonado a su suerte en la isla donde deciden enterrar el tesoro, se produce el encuentro del hombre con su entorno natural y lado más salvaje, produciéndose la evolución de su personalidad. Al mismo tiempo se encuentran rasgos concretos del pensamiento filosófico de la novela del siglo XVIII, no se trata de un viaje específicamente geográfico, pero a través de la novela conocemos las costumbres de la época, el vestuario o algunos lugares como Bristol, todo ello mediante el método minucioso de la observación y la descripción del autor. Por supuesto, también encontramos rasgos de la literatura del siglo XIX, pues Robert Louis Stevenson crea en esta obra a uno de los personajes más complejos de la literatura juvenil, haciendo uso de la descripción detallada para reflejar escrupulosamente todas las características de John Silver, profundizando en lo psicológico, pues, en palabras de Roy Thomas (2007, p.13),

John Silver el Largo me resultó un personaje mucho más tridimensional y fascinante de lo que recordaba... Él, aún más que Jim, es el punto focal de la historia, es aquello sobre lo que el placer del lector se eleva o se desploma. Es a ratos cobarde y arisco...provoca terror e incluso, en ocasiones, es objeto de compasión.

Actualmente el viaje y las aventuras siguen siendo recursos muy utilizados en la literatura para transmitir diferentes y numerosos valores. Nos podemos encontrar con historias que usan el viaje como nexo de unión entre los personajes, siendo éste la causa por la que sus experiencias personales se amplían para fortalecer su personalidad, algunas historias que comparten este hecho son *El Mago de Oz*, *Los músicos de Bremen* o *Cactus del desierto*. En otras ocasiones, como ocurre en *El guardián entre el centeno*, un viaje urbano nos sirve para realizar una amplia crítica de la burda sociedad. También aparecen historias que describen minuciosamente la geografía de determinados lugares con la intención de fomentar el aprendizaje, camuflado entre maravillosas aventuras, así sucede en *Las aventuras de Nils Holgerson*.

Anexo 3. Argumento de *La Isla del Tesoro*

Las peripecias de Jim Hawkins, del capitán Smollett, de Long John Silver y el resto de los tripulantes de La Española han significado para varias generaciones no sólo la cristalización de los sueños juveniles de aventuras, sino también la realización literaria del ansia de escapismo que anida en todo ser humano. Si bien la complejidad psicológica de algunos personajes, especialmente John Silver, muestra la característica preocupación de Robert Louis Stevenson por la ambigüedad moral del ser humano, *La Isla del Tesoro* representa en estado puro la novela de aventuras en la cual la busca mítica de un objeto preciado actúa como móvil para la huída hacia escenarios exóticos donde la libertad es posible. (Alianza Editorial, 2007).

El joven Jim Hawkins vivía con su madre en el Almirante Bembow, posada que regentaba con su marido antes de que éste muriese. Por su estratégica situación en un acantilado junto al mar, el viejo marinero Billy Bones, la eligió como refugio y escondite en sus últimos días de vida. El joven no podía sospechar el giro que daría su vida al acoger al extraño huésped. Tras días de borracheras e historias insólitas que alteraban la tranquilidad del resto de transeúntes de la posada, se presentó un viejo conocido de Billy, un ciego misterioso que traía consigo “la mota negra” anunciando su muerte para la noche siguiente. Pero antes de que la cuadrilla de piratas encabezada por el ciego Pew pudiese llevar a cabo su ansiada venganza, Billy Bones, empedernido bebedor, muere de un ataque. Bajo el desconcierto y el miedo, Jim registra el viejo baúl de Billy en el que encuentra el mapa de una lejana isla, en el que se revela el escondite de un tesoro que fue enterrado por la banda del capitán Flint. Al comprender Jim qué es lo que los piratas querían recuperar decide avisar al señor local y al médico del pueblo, viejo amigo de la familia. Éstos, tras horas de deliberación, deciden fletar un barco para ir en busca del tesoro. Lo que en principio parece una sencilla misión se convertirá en una dura lucha de supervivencia y superación personal al descubrir que entre la tripulación han logrado enrolarse algunos piratas de la banda de Flint, entre ellos, como cocinero, el viejo marinero con una pata de palo, John Silver, siempre acompañado por su leal loro alborotador. John Silver encabeza una conspiración para eliminar a los organizadores de la expedición, pero Jim, que se entera de los maléficos planes, consigue alertar a los leales y desembarcar en la Isla. Da comienzo así una dura batalla entre los dos bandos, en la que Jim,

haciendo uso de su ingenio y de la ayuda de un extraño y curioso personaje, Ben Gunn, abandonado tiempo atrás en la isla, deberá apañárselas para salir victorioso.

Anexo 4. Diferentes adaptaciones de la obra

La primera versión cinematográfica de *La Isla del Tesoro* se produce en 1934, dirigida por Victor Fleming, con Jackie Cooper encarnando a Jim y Wallace Berry haciendo de Silver. La adaptación de la novela de Stevenson al guión de la película, de una duración de 105 minutos y de la productora Metro Goldwyn Mayer, se realizó por John Lee Mahin, en ella encontramos varias diferencias con el texto original, pero nunca pierde la esencia inicial de la obra. En 1950, se volvió a versionar, de la mano de Byron Haskin como director y Lawrence Edward Watkin como guionista la novela de Stevenson en un largometraje de 96 minutos. Esta vez serán Robert Newton y Bobby Driscoll los encargados de representar a Silver y Jim en la gran pantalla. Fue esta última versión la que llevó a una gran cantidad de niños, como afirma Roy Thomas (2008, p.25) a pasar del film a la novela,

Ver la película aquella primera vez me inspiró, como chaval de diez años que era, a buscar el libro y leerlo. Descubrí que algunos de los episodios clave habían sido transformados un poco —especialmente el final—, pero que eso solo significaba que tenía dos aventuras ligeramente distintas tituladas “La Isla del Tesoro” en lugar de una.

Sus palabras describen perfectamente la sensación que se produce al exponer los conocimientos y sentimientos que experimentamos al enfrentarnos por primera vez a un texto y el conflicto que se produce al descubrir y relacionarlos con un nuevo enfrentamiento del mismo texto en diferente formato.

En 1972, John Hough y Andrea Biahi se aventuran en la creación de una nueva adaptación, bajo la coproducción de Francia, Italia, España, Reino Unido y Alemania Oriental. El guión se desarrolla entre varios especialistas, entre ellos, Gérard Vergez o Antonio Margheriti, quedándoles un trabajo de 94 minutos. En 1990, Turner Pictures pr. Una prod. Aagamemnon Films/British Lion, lanza la miniserie de televisión *Treasure Island*, con una duración de 132 minutos divididos en dos episodios y bajo la dirección y guión adaptado de Fraser C. Heston. En 1996, Jim Henson Pictures y Walt Disney Pictures añaden la presencia de Los Teleñecos en la mítica obra de Robert Louis Stevenson con la película y musical *Muppet Treasure Island* de una duración de 100 minutos, bajo la dirección de Brian Henson e interpretada por Tim Curry y Kevin Bishop entre otros. En 2002, Walt Disney Pictures produce una versión totalmente diferente a las conocidas hasta el momento; de la mano John Musker y Ron Clements, con un guión de Terry Rossio, presentan un largometraje de animación de 95 minutos;

bajo el espíritu de la vieja novela de Stevenson, se presenta una galaxia por la que navegan fantásticos galeones equipados de todo tipo de tecnología espacial para surcar el espacio que separa a multitud de planetas, en esta película no se pierde en ningún momento el espíritu aventurero fruto de la rebeldía juvenil ni los valores de la amistad que subyacen de la novela original. La adaptación a la gran pantalla de *La Isla del Tesoro* no acaba aquí, ya que en 2013 se estrenó una nueva versión bajo la dirección de Guy Ritchie, con el guión de Alex Harakis, por parte de la productora Warner Bros. Pictures.

El cómic ha sido para muchos un medio de acercamiento a la novela. En 1947 se publica *La nueva Isla del Tesoro* de la editorial Kosasha con ilustraciones y guión de Osamu Tezuka, esta novela gráfica marcó un antes y un después en el manga japonés, en ella se narran las aventuras de Pete, aunque los personajes y la temporalización de la historia cambian, se mantiene cierta relación con el texto original. En 1949 Classic Illustrated publicó el número 64 de su colección, *Treasure Island*, con el texto original de Stevenson e ilustraciones de Alex A. Blum. En 1964, Aventuras Walt Disney hace entrega del nº24, *La Isla del Tesoro*, basado en la película de 1950. En 2007 aparece una nueva versión, la que hemos utilizado mayoritariamente en el desarrollo del trabajo de campo, ya que consideramos que es la que más se ajusta a la novela. Esta versión, de Roy Tomas y Mario Gully cuenta con el trabajo de Mario Gully y Pat Davison como ilustradores. Ambos han sabido plasmar con gran maestría las descripciones de Stevenson, dotándolas de su toque personal por encargo de Marvel Cómic, ese toque que tanto atrae a los más jóvenes hacia las novelas gráficas. El primero de los autores mencionados es un guionista de cómics que ha trabajado en títulos como *X-Men*, *Los Vengadores* o en las historietas de *Conan el bárbaro*, en esta adaptación realiza un meticuloso trabajo adaptando perfectamente el texto de la novela de Robert Louis Stevenson a los bocadillos de las viñetas. En 2011 Norma Editorial, Barcelona, crea *La Isla del Tesoro y Secuestrado*, colección de Hugo Pratt, volumen 8; el guión está desarrollado por Hugo Pratt y Mino Milani, siendo las ilustraciones del primero de ellos. En el mismo año, la editorial SM publica una nueva versión de David Chauvel y Fred Simon.

El personaje más complejo de Stevenson ha dado origen a la creación de una colección de cómics de tres álbumes. Sus autores, Xavier Dorison y Mathieu Lauffray, toman como referencia a uno de los piratas más entrañables, pero a la vez terrorífico, de todas las historias de piratas jamás contadas, para crear una serie titulada *Long John Silver*. En ella, el cocinero de pata de palo y loro al hombro de La Hispaniola, está a cargo de expedición, dirigida por Lady Vivian Hastings, en el Londres del siglo XVIII. El primero de los álbumes recibe el

nombre de *Lady Vivian Hastings*, el segundo *Neptune*, y el tercero *Le Labythinthe d'Emeraude*.

Haremos referencia a continuación a las adaptaciones literarias utilizadas en nuestro trabajo. La aventura descrita por Stevenson ha tenido tal repercusión social, que ni tan siquiera el pequeño ratón Mickey de Walt Disney, se libró en 1934, de ser protagonista de las aventuras de *La Isla del Tesoro*. Las dos versiones utilizadas han sido, *La Isla del Tesoro* de Geronimo Stilton, en ella se hace una adaptación libre del texto original de Stevenson, respetando los personajes originales y la trama central del libro. La publicación española se realiza por parte de la Editorial Planeta en 2009. La otra versión utilizada ha sido la traducción original de Robert de Biblioteca juvenil Alianza Editorial de 1980.

Esta fantástica novela no podía pasar desapercibida para los desarrolladores gráficos y programadores de videojuegos, por ello también ha contado con diversas adaptaciones y secuelas en dicho formato. La mayoría de ellas secuelas, o simplemente han contado con la aparición de alguna referencia. Cabe destacar *Rumbo a la isla del tesoro*, que se presenta como la continuación de la novela. Se trata de una aventura gráfica que se desarrolla cuatro años después de que Jim Hawkins regresase de su viaje en compañía de Long John Silver.

Pero sobre todo, si algún juego merece ser mencionado aquí es el publicado en 2009, desarrollado por Radon Labs y distribuido por Digital Bros. Es una fantástica aventura gráfica, cuya perspectiva, entorno y control es en tercera persona y en 3D. *Treasure Island* se presenta con voces en inglés y textos en español, lo que consideramos un motivo más para ser introducido en el aula. La aventura se divide en capítulos, al igual que en la novela, a pesar de que existen numerosas diferencias entre la una y la otra, también existen multitud de similitudes. El juego comienza en el cementerio cercano al Almirante Benbow, tras el entierro de los padres del joven Jim y manteniendo una conversación con el Doctor Livesey, quien al igual que en la novela adopta el papel de protector paternalista. Al volver a la posada nos encontraremos con el viejo Bill Bones, que será el inicio de una fascinante aventura. El juego se divide en varios capítulos, que a pesar de no coincidir con los del libro, nos permiten recorrer los diferentes espacios descritos en la novela. Aquel que se enfrente a los retos propuestos tras haber leído el libro, podrá comprobar que estará dotado de los conocimientos necesarios para superar las pruebas, produciéndose una relación hipertextual. Consta de seis capítulos, El secreto del viejo bucanero, Las calles de Bristol, Una tormenta acecha, Tierra a la vista, Cazadores y cazados, Piastre, piastre.

Anexo 5. Valoración de la lectura

1. ¿Tienes hermanos menores de seis años? Si es así, ¿alguien de tu familia les lee o les cuenta cuentos? ¿Cuántas veces a la semana? (Marca con una circunferencia la respuesta).
 - a. Sí No.
 - b. Yo Mi madre Mi padre Hermanos Abuelos Otros.
 - c. Nunca 1 vez Entre 2 y 3 veces Más de 3.
2. ¿Recuerdas si tus padres te leían o contaban cuentos? Cuenta brevemente (4-5 líneas) una de esas historias.
3. Cuando tienes tiempo libre ¿ lees libros?
 - a. Varias veces a la semana.
 - b. De 1 a 2 veces al mes.
 - c. Cada trimestre un libro.
 - d. Alguna vez al año.
 - e. Nunca.
4. ¿Sueles leer cómics?
 - a. Nunca.
 - b. Ocasionalmente (entre 1 o 2 al año).
 - c. De vez en cuando (entre 1 o 2 al mes).
 - d. Frecuentemente (1 o más a la semana).
5. ¿Cuántos libros leíste durante el curso pasado?
 - a. Ninguno.
 - b. Entre 1 y 2.
 - c. Entre 3 y 6.
 - d. Más de 6.
6. Cuando leo prefiero (elige dos poniendo un uno en la opción que más te guste y un dos en la segunda que prefieras):

- a. Las aventuras.
 - b. Ciencia ficción y fantasía.
 - c. Misterio.
 - d. Terror.
 - e. Románticas.
 - f. Humor.
7. Cuando lees lo haces porque...
- a. Me gusta y yo lo decido.
 - b. Me obligan mis padres o los maestros.
 - c. Me lo recomiendan pero me gusta.
8. ¿Leen tus padres en casa?
- a. Nunca.
 - b. Ocasionalmente.
 - c. Con frecuencia.
9. ¿Utilizas la biblioteca del colegio o la biblioteca de tu ciudad?
- a. Nunca.
 - b. Sí, para hacer trabajos que me piden en el colegio.
 - c. Sí, para leer libros que me gustan.
10. ¿Tienes ordenador en casa con conexión a internet?
- a. Sí.
 - b. No.
11. ¿Has leído alguna vez en el ordenador, tablet, iphone, ebook? Si es así indica en cuál de ellos y qué has leído.
12. En casa utilizo videojuegos:
- a. Nunca.
 - b. Sólo los fines de semana.
 - c. Entre 3 o 4 días a la semana.
 - d. Todos los días.
13. Ordena de mayor a menor lo que más te gusta de los videojuegos, siendo 1 lo que menos te gusta y 4 lo que más te gusta.
- a. Que me entretienen ____

- b. Las historias que me cuentan ____
- c. Me libran de hacer otras actividades como deporte o leer ____
- d. Puedo jugar con otras personas ____

14. ¿Cuál es tu libro favorito?

15. ¿Cuál es tu videojuego favorito?

Anexo 6. Comprensión auditiva



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6

1. ¿De qué viajaba Bill Bones con el capitán Flint? (De primer oficial).
 - a. De oficial
 - b. De grumete.
 - c. De primer oficial.

2. ¿Dónde estaba la isla donde enterraron el tesoro? (En el Caribe).
 - a. En Mauritania.
 - b. En el Caribe.
 - c. En Inglaterra
3. ¿Cuáles eran las marcas del capitán Flint? (Oro y sangre).
 - a. Oro y pólvora.
 - b. Plata y sangre.
 - c. Oro y sangre.
4. ¿Cuántos hombres bajaron con Flint a tierra para enterrar el tesoro? (Quince).
 - a. Quince.
 - b. Cinco.
 - c. Veinticinco.
5. ¿Cuántas veces han escuchado la historia de Bill los clientes de la posada?
(Más de una docena de veces).
 - a. Es la primera vez.
 - b. Unas tres veces.
 - c. Más de una docena de veces.
6. ¿A qué pirata le tenía miedo Flint y sigue asustando a Bill Bones ahora? (Al pirata que le falta una pierna).
 - a. Al pirata ciego.
 - b. Al pirata que le falta una pierna.
 - c. Al pirata que le falta una man.
7. ¿Cómo se llama el pirata ciego? (Pew).
 - a. Pew.
 - b. Peter.
 - c. Robert.
8. ¿Por qué le dan a Bill sus viejos compañeros la marca negra? (Porque no están contentos con él por haberlos traicionado).
 - a. Porque quieren perdonarlo.
 - b. Quieren que se vuelva a unir a ellos.
 - c. Porque no están contentos con él por haberlos traicionado.

9. ¿Con qué se choca el ciego al salir de la posada? (Un gato).

- a. Con un perro.
- b. Un cocodrilo.
- c. Un gato.

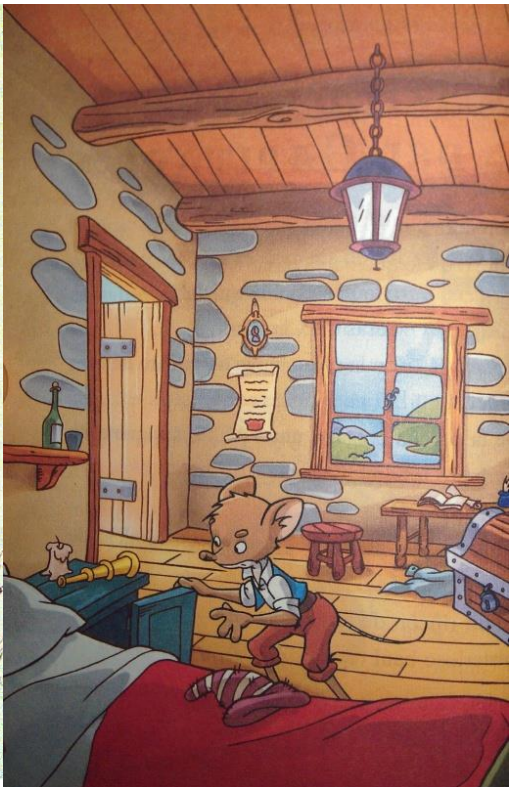
10. Escribe entre 3 y 5 líneas explicando qué crees que significa el redondel o marca negra.

Anexo 7. Comprensión lectora

¡EL BAÚL DEL CAPITÁN!

En la posada aún quedaban todas las cosas del Capitán.
En la cama había un gorrito de lana para **dormir** (poco interesante).
De la percha colgaba una **vieja** chaqueta de marinero totalmente roída (un poco más interesante).
En la mesilla de noche descubrí un catalejo de latón (¡muy interesante!).
En un rincón de la habitación estaba su viejo y misterioso baúl (¡interesantísimo!).

25



¡EL BAÚL DEL CAPITÁN!

CONFUNDIDO y **ASUSTADO**, llamé inmediatamente a mi madre:
—¡Mamá, **SUBE** en seguida! ¡¡¡El Capitán está **MUERTO**!!!
Mi madre subió pitando, y sin perder tiempo le conté todo lo que había pasado. Ella me escuchó. Después, **acariciándome** la cabeza, dijo:
—Cálmate, Jim. Ya ha acabado todo, ¿qué más puede suceder?
—¡Que una horda de piratas pase por la posada a sangre y fuego! —**GRITÉ** con todo el aire que tenía en el cuerpo.
—¡Tienes razón! ¡Debemos **CORRER** a la aldea a pedir ayuda! —asintió mi madre convencida.
Cogimos una **LINTERNA** y nos pusimos en camino en seguida. En cuanto llegamos al pueblo, paramos a un tipo que pasaba por la calle.

26

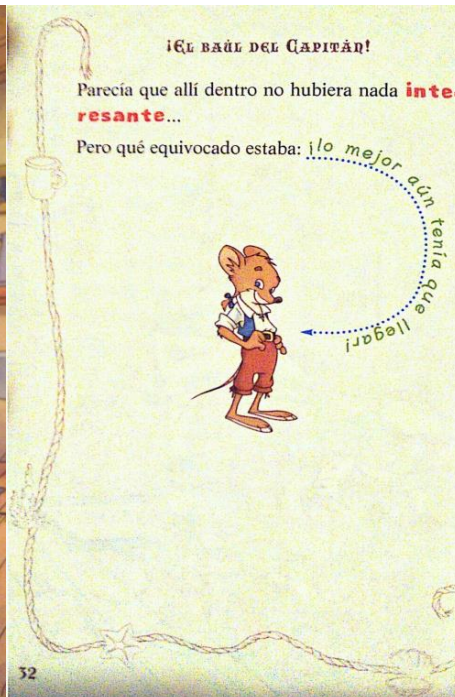
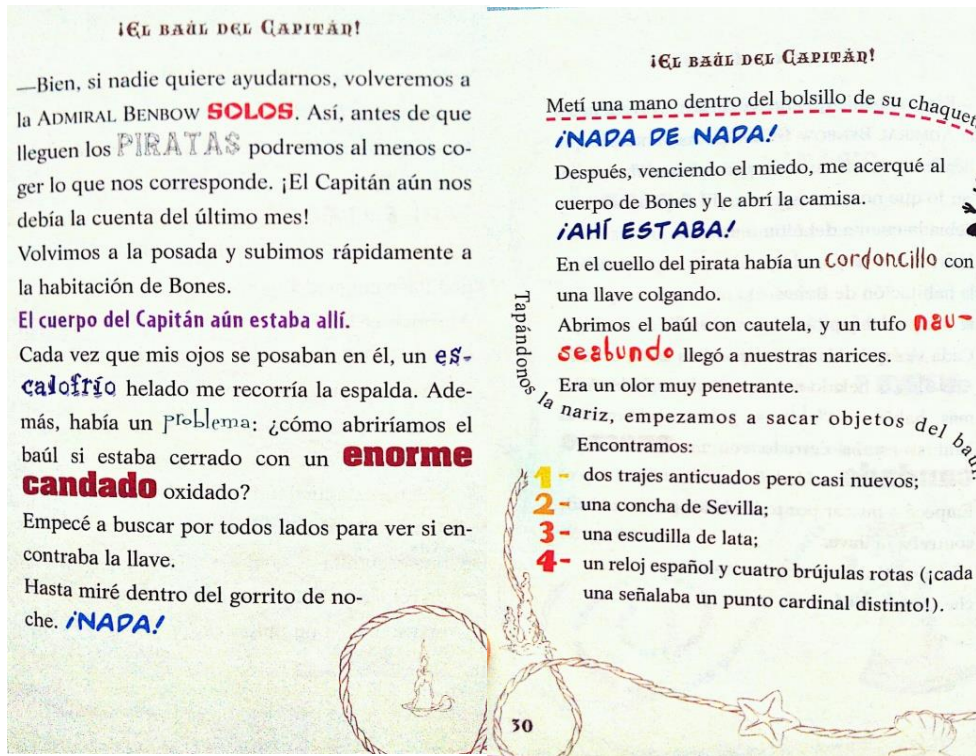
¡EL BAÚL DEL CAPITÁN!

—Por favor, señor, ayúdenos. ¡Los piratas van a atacar nuestra posada!
—¿Piratas? —dijo él alejándose a la **CARRERA**.
—¡Lo siento, pero esta noche tengo que hacer!
—¡Estamos en **PELIGRO**! ¡Vienen los piratas! —probamos con otro señor.
—¿Piratas? ¡Querría ayudarlos, pero viene a **CENAR** el primo del tío de mi abuelo!
También el último intento fue un **FRACASO**.
—¿Piratas? ¡Por mil ratoneras, no hay un minuto que perder, corro a hacer testamento!
¡Estaba claro que nadie quería ayudarnos!

27

Fue en ese momento que mi madre sacó su virtud más grande: ¡la valentía!





1. ¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada?
¿Para ti también sería lo más interesante, por qué?
2. ¿Cómo estaba Jim cuando llamó a su madre?
 - a. Confundido y alarmado.
 - b. Despistado y asustado.
 - c. Confundido y asustado.
3. ¿Cuál es el peligro al que se enfrentan Jim y su madre?

-
- a. A un monstruo marino.
 - b. A una horda de piratas.
 - c. A los habitantes de la aldea.
4. ¿Qué significa la expresión “a sangre y fuego”?
- a. Que van a prender fuego a todo.
 - b. Que les iban a chupar la sangre como los vampiros.
 - c. Que destruirían y matarían a todo el mundo.
5. ¿A cuánta gente le piden ayuda antes de volver a la posada?
- a. A dos.
 - b. A tres.
 - c. A cuatro.
6. ¿Cuál es la reacción de la gente a la que le piden ayuda al escuchar la palabra “piratas”?
- a. Reúnen a un grupo de gente para ir a la posada y ayudar a Jim y a su madre.
 - b. Se asustan al oír la palabra piratas y ponen excusas para huir.
 - c. Se unen a Jim y van a la posada a defenderla.
7. ¿Cuál es la mayor virtud de la madre de Jim?
- a. La paciencia.
 - b. La valentía.
 - c. La responsabilidad.
8. Ordena los pasos que sigue Jim para buscar la llave del baúl.
- a. Metí una mano dentro del bolsillo de su chaqueta.
 - b. Después, venciendo el miedo, me acerqué al cuerpo de Bones y le abrí la camisa.
 - c. Hasta miré dentro del gorrito de noche.
 - d. Empecé a buscar por todos lados para ver si encontraba la llave.
9. ¿Qué quiere decir Jim cuando dice “un tufo nauseabundo”?
- a. Que huele muy bien.
 - b. Huele tan mal que dan ganas de vomitar.
 - c. Huele mal.
- 10 Escribe entre 5 y 10 líneas contando lo que crees que sucederá a continuación.

Anexo 8. Cuestionario cómic

1. ¿Sueles leer cómics?

- a. No.
- b. Sí. Entre una y dos veces a la semana.
- c. De vez en cuando. Entre una y dos veces al mes.
- d. Ocasionalmente. Alguna vez al año.

2. Cuando lees cómics lo haces porque:

- a. Te gustan los dibujos.
- b. Te divierten.
- c. Te gustan sus historias.

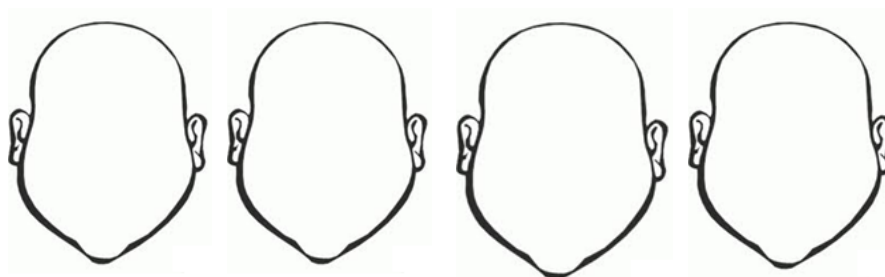
3. ¿Sabes para qué se utilizan cada uno de estos bocadillos? (escríbelo a la derecha).



4. Si estás haciendo un cómic ¿qué harías primero?

- a. Escribir el texto y después encerrarlo en el bocadillo.
- b. Hacer el bocadillo y después poner el texto.

5. Dibuja en las siguientes caras todas las expresiones faciales (como felicidad o tristeza) que se te ocurran (En la prueba que se les pasó a los niños aparecían diez caras como las siguientes):



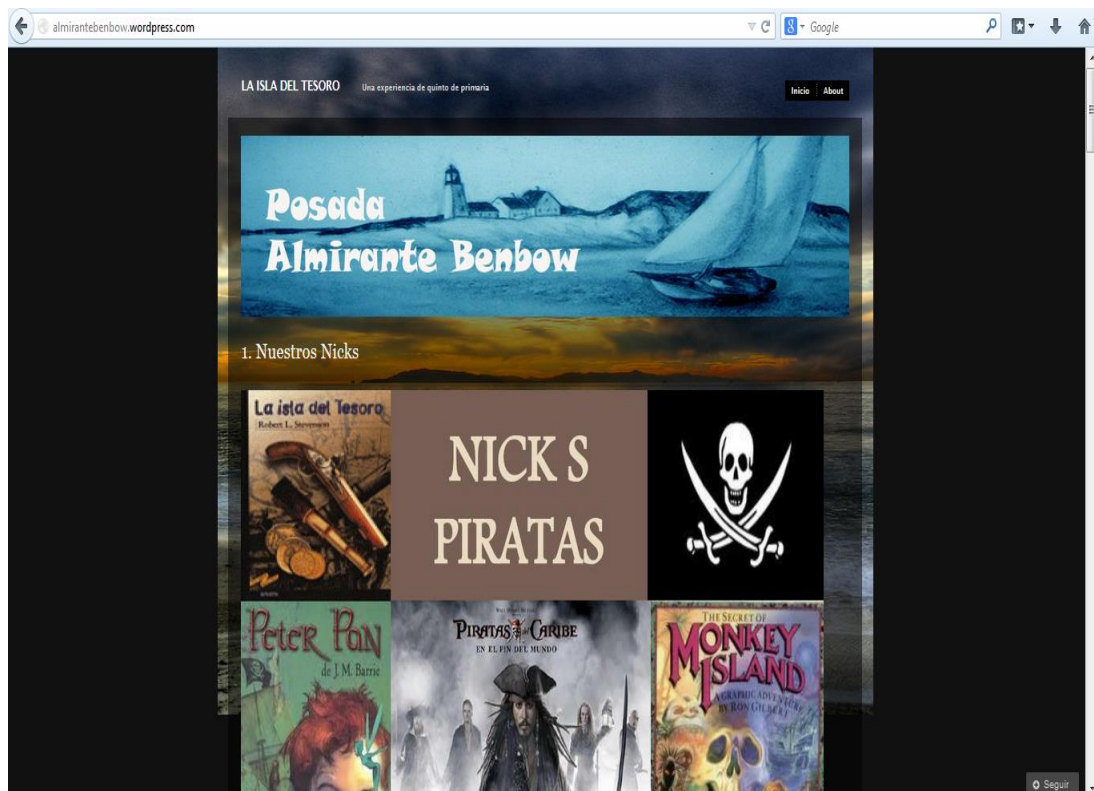
6. De entre estas dos viñetas ¿cuál elegirías?



7. ¿Por qué has elegido esa viñeta?

- a. El color.
- b. Las ilustraciones.
- c. El texto.
- d. Todas las anteriores.

Anexo 9. Blog



Anexo 10. Nick de los alumnos



Barbanegra (Edward Teach)

- Tras el abandono de Inglaterra en la Guerra de Sucesión Española en 1713 comenzó a dedicarse a la piratería. Su arma principal fue un buque francés que capturó y armó con 40 cañones y al que renombró Queen Anne's Revenge.



Bart the Black (Bartholomew Roberts)

- Pirata Galés del siglo XVII. Trabajó como marinero desde los trece años. A los treinta y siete años decidió unirse a la tripulación de Howell Davis. Atacaba sobre todo a la flota británica en sus colonias norteamericanas. Era muy conocido por su educación y su abstinencia al licor.



Billy Bones

- Personaje de la Isla del Tesoro. Es el único que sabe donde está lo que queda del tesoro del Capitán Flint. Pasa sus últimos días de vida en la posada del Almirante Benbow.



Anne Bonny

- Fue una pirata de los primeros años del siglo XVIII. Se embarcó en el navío Venganza junto con Calicó Jack. Tuvo que disfrazarse de hombre para poder embarcar, ya que se creía que la presencia de una mujer en un barco podía traer mala suerte.



Aruy Barbarroja

- Fue un corsario turco del siglo XVI. Su base se encontraba en Argel, desde donde llevó una fuerte campaña de persecución contra la navegación cristiana.



Ben el Largo (Henry Every)

- Fornó parte de la Marina Británica. Cuando la abandonó se convirtió en el capitán de un carguero y comenzó sus andanzas como pirata por el Mar Caribe. En 1696 desapareció con su botín.



Calicó Jack (Jack Rackham)

- De origen inglés, fue capitán pirata durante el siglo XVIII. Su sobrenombre se debe a las ropas coloridas que utilizaba y se ganó su fama por derrocar al capitán Charles Vane y por incluir en su tripulación a dos de las más famosas mujeres piratas.



Charles Vane

- Era el capitán de un barco pirata inglés cuyo objetivo fue abordar barcos mercantiles de origen inglés y francés. Su barco se llamaba The Ranger. Murió en 1720 ahorcado en Port Royal.



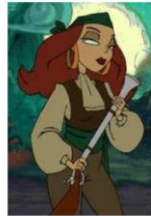
Charlotte de Berry

- Nació en 1636 en Inglaterra. A los 20 años se enamoró de un marinero y se casó con él en contra de la voluntad de sus padres. Fue raptada posteriormente por un pirata y obligada a casarse con él. Se ganó la confianza de la tripulación, se liberó de su nuevo marido y pasó a gobernar la nave.



Elaine Marley

- Es uno de los tres personajes ficticios principales de Monkey Island. Gobernadora de la Isla Méleé. De ella se enamorarán los otros dos personajes principales. (Gran similitud con Piratas del Caribe)



Elizabeth Swann

- Personaje ficticio de Piratas del Caribe. Es la hija del gobernador de Port Royal. Prefiere la vida aventurera antes que someterse a la obligación de un matrimonio concertado. Se embarcará junto con Jack Sparrow y Will Turner para surcar los mares del Caribe.



El Portugués (Bartolomé)

- Fue un pirata portugués del siglo XVII que atacaba barcos españoles en el Mar Caribe. Estableció una serie de normas que serían adoptadas por los piratas del siglo XVIII y se conocerían como el "Código Pirata". Su base se estableció en Port Royal.



Fanny Campbell

- Era hija de un rico comerciante de Massachusetts, muy astuta y experta en armas, que puso rumbo a Cuba para liberar a su amor que allí se encontraba preso. Navegó por el mar del Caribe como pirata hasta que volvió a Estados Unidos para luchar en la Guerra de la Independencia contra Inglaterra.



Grace O'Malley

- De origen irlandés, era conocida por su apodo, Graine Mhaol. Su familia formaba una importante banda de ladrones conocida por toda Irlanda. Su base se situaba en Clew Bay. En 1586 renunció a la piratería y recibió el perdón de la reina Elizabeth.



Israel Hands

- Fue el segundo al mando de Barbanegra y capitaneó el barco Adventure. Aparece en el libro La Isla del Tesoro como uno de los miembros de la tripulación de John Silver el Largo. En el libro es el timonel de La Hispaniola.



Jack Sparrow

- Personaje de la película Piratas del Caribe y de una colección de libros infantiles. Es astuto e ingenioso y prefiere negociar antes de luchar.



James Hook (Capitán Garfio)

- Personaje ficticio de la obra "Peter Pan" de James Matthew Barrie. Se cuenta que trabajaba para Barbanegra y que era el único hombre temido por John Silver el Largo. Peter Pan le cortó la mano derecha y en ella lleva un garfio.



Jean Fleury

- Corsario francés cuya mayor hazaña fue capturar el tesoro de Moctezuma en 1522. Atacó más de ciento cincuenta naves procedentes de América. Lo capturaron en las Islas Canarias y fue colgado en el puerto del Pico en Colmenar de Arenas por orden de Carlos I.



John Silver El Largo

- Es un pirata que perteneció a la tripulación del Capitán Flint. Poseía una taberna en Bristol, llamada "El Catalejo". Perdió una pierna en batalla.



LeChuck

- Es el malvado personaje ficticio de los videojuegos de Monkey Island. Aparece en forma de muerto viviente y es quien rapta a Elizabeth Swann. Este personaje guarda una estrecha relación con Barbosa, el villano de la serie de películas Piratas del Caribe.



Mary Read

- El barco mercante de origen alemán en el que viajaba disfrazada de hombre fue capturado por Calico Jack. Mary se convirtió en pirata junto con Anne Bonny.



Sam Bellamy (Black Sam)

- Al enamorarse de una chica comenzó a trabajar como buscadores de barcos hundidos para poder darle una vida mejor. Al no tener mucho éxito, se embarcó en el Mary Ann, capitaneado por Benjamín Hornigold, como pirata.



Señora Hawkins

- Es la madre de Jim Hawkins en La Isla del Tesoro. Junto a su marido regenta la posada del Almirante Benbow.



Stede Bonnet (el pirata caballero)

- Formó parte de la tripulación de Barbanegra. Nació en el seno de una familia rica de origen inglés y antes de dedicarse a la piratería era un terrateniente adinerado. Inició sus hazañas con un velero que él mismo compró y al que bautizó con el nombre de Revenge (Venganza).



Wendy

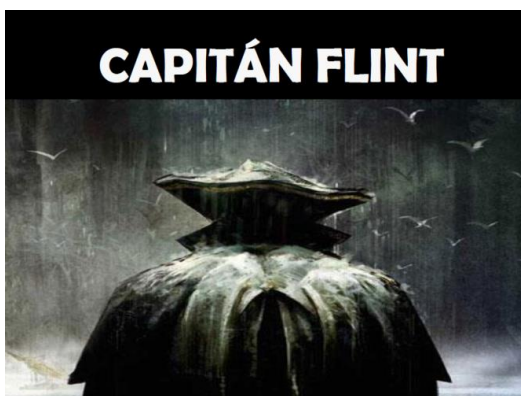
- Es un personaje ficticio de la obra "Peter Pan" de James Matthew Barrie. Wendy adoptará el papel de "madre" para los niños perdidos de Nunca Jamás.



Anexo 11. Presentación diario de bitácora



Anexo 12. Presentación redacción Capitán Flint



Introducción:

- ❑ ¿De quién vamos a hablar en la redacción?
- ❑ ¿Quién es el Capitán Flint?
- ❑ ¿De qué barco era el capitán?
- ❑ ¿Por dónde navegaban el capitán y su tripulación?



Desarrollo:

- ❑ ¿Cuál era la tripulación del barco?
- ❑ ¿A qué se dedicaban los piratas?
- ❑ ¿Conoces algún libro en el que aparezca este personaje?
- ❑ ¿Cuándo se escribió el libro? ¿Quién lo escribió?
- ❑ ¿Dónde se publicó?



Conclusión:

- ❑ ¿Cómo termino Flint?
- ❑ ¿Qué piensas del capitán Flint?
- ❑ ¿Te ha gustado lo que has averiguado de él?
- ❑ ¿Te gustaría ser un pirata? ¿Por qué?



Anexo 13. Capitán Flint

FLINT



Se desconoce si Flint se llamaba Joe o Joseph, pero sí sabemos, como nos cuenta Stevenson, que Flint era uno de los capitanes piratas más sedientos de sangre que han existido. Actuaba sobre todo por

las Indias Occidentales, en las Antillas y en el sur de las costas de las colonias Americanas. Se dedicaba a asaltar cualquier tipo de embarcación sin importarle quién viajaba en ellas ni a qué nación pertenecían. Una vez que abordaban la embarcación, la saqueaban, exigían rescates por los pasajeros o los vendían como esclavos, otras veces lo único que buscaban era conseguir un nuevo barco.

El Capitán llegó a acumular un tesoro compuesto por espadas, pistolas, objetos preciosos y monedas de todo tipo y de muchísimos países, lingotes de oro y plata y joyas, todo valorado en unas 700.000 libras inglesas. Quince hombres bajaron con Flint para enterrar el tesoro, tras enterrarlo, los mató para que sus almas custodiasen eternamente el secreto de la isla. Tras dejar todos los cadáveres amontonados cogió un trozo de pergamino e hizo un dibujo de la situación de la isla y el lugar donde lo escondió.



Al llegar al barco escondió el mapa en un cofre muy pequeño dentro de la bitácora. Este cofrecillo fue a parar a las manos del timonel del barco que tripulaba Flint, William Billy Bones, quien

llegaría posteriormente a la posada del Almirante Benbow, donde moriría confesando el secreto del tesoro al joven Jim Hawkins.



Su tripulación era la más sanguinaria y el "The Walrus" era el barco más temido por todos los pueblos costeros del Caribe, Europa y África.

Algunos de los piratas que formaron parte de la tripulación fueron Billy Bones, Perro Negro, Pew,

Long John Silver o Israel Hands.

La carrera de Flint duró 25 años aproximadamente. La etapa más conocida de Flint es la de antes de encontrar el tesoro. Tras enterrarlo, el "The Walrus" se dirigió a Georgia, una de las colonias inglesas de Norte América. Se cree que murió en un fondeadero situado en la ciudad de Savannah donde Flint llegó enfermo y acabo muriendo tras una enorme borrachera de ron.

Tras su muerte, la mayoría de la tripulación regresa a Inglaterra con la parte del tesoro que no había sido enterrada.

Robert Louis Stevenson se inspira en la vida del capitán Flint para escribir su novela de aventuras *La Isla del Tesoro*. Este libro fue publicado en Londres en 1883, aunque antes de ser presentado como novela, se publicaba por fascículos en una revista infantil, durante los años 1881 y 1882 con el título de *The Sea Cook, or Treasure Island*.

Anexo 14. Redacciones de los alumnos

Redacción 1: Billy Bones, Bart The Black e Israel Hands.

En esta redacción vamos a hablar del capitán Flint. Era uno de los capitanes piratas más sedientos de sangre que han existido. El “The Walrus” era su barco y **navego** hacia Georgia.

La tripulación era la más sanguinaria, se dedicó a saquear los pueblos que encontraba por su camino.

Flint acabo muerto. Creemos que era un pirata que daba miedo y **tenia** mucho dinero, que **podia** hacer lo que le daba la gana. Nos **gustaria** ser piratas, **Porque** nos gustan los piratas.

Redacción 2: Aury Barbarroja y Grace O’ Nelly.

El Capitán Flint era uno de los capitanes piratas más sedientos de sangre que ha existido. Era el capitán del barco The Walrus. Navego por las Indias Occidentales, Antillas y en el sur de la costa de las Colonias Americanas.

La tripulación fue: Billy Bones, Perro Negro, Pew, Long John Silver o Israel Hands, entre otros, y se dedicaban a robar barcos y pueblos.

Conocemos un libro que se llama Isla del Tesoro, lo publicó Robert Louis Stevenson en 1988, en una revista infantil.

Flint se murió a causa de una borrachera de ron. Se dedicaba a robar a pueblos y a buscar tesoros. Lo que hemos averiguado de él nos ha gustado, porque robaba mucho. Nos gustaría ser piratas para ser ricos, famosos, los más temidos y encontrar tesoros fantásticos.

Redacción 3: Anne Bonney y Elizabeth Swann.

En esta redacción vamos a hablar del capitán Flint. Era uno de los capitanes piratas más sedientos de sangre, su barco se llamaba The Warlus, y navegaba por las Indias Occidentales. Su tripulación era Billy Bones, Perro Negro, Pew, Long John Silver o Israel Hands, los cuales se dedicaban a robar.

Conocemos un libro llamado la Isla del Tesoro, que se escribió en 1883, y antes se publicó por fascículos en una revista infantil.

Flint y su tripulación se dedicaban a asaltar cualquier tipo de embarcación sin importarle quien viajaba en ellas. Al final, Flint murió.

El libro nos gusta mucho, y además nos gustaría ser piratas porque podríamos vivir muchas aventuras chulísimas y tener tesoros, navegar por todos los mares...

Redacción 4: John Silver El Largo y Jack Sparrow.

Vamos a hablar de Flint, un capitán pirata muy temido. En su barco, “The Walrus”, viajaban William, John Silver, Billy Bones y Perro Negro. Su tripulación era la más sanguinaria. El “The Walrus” era el barco más temido en Europa y África. Se dedicaban a asaltar barcos, los saqueaban, a los pasajeros los vendían como esclavos, etc.

Conocemos un libro donde se habla de Flint. Este libro se escribió en Londres en 1883, y se publicó en una revista infantil. Se cree que Flint murió borracho en Savannah. Pensamos que era un hombre muy malo, no lo veas cuánto.

No nos gusta nada lo que hizo porque estaba muy mal. A mí no me **gustaría** ser un pirata, a mi compañero tampoco le **gustaría** serlo, dice que porque le pueden matar.

Redacción 5: Elaine Marley y Lechuck.

Vamos a hablar del capitán Flint, que era el capitán pirata más sediento de sangre que ha existido. Pertenecía al barco The Walrus y navegaba por las costas de la India Occidental, por las Antillas y por las colonias de las Costas Americanas.

Su tripulación era la más sanguinaria. Se dedicaba a asaltar cualquier tipo de embarcación, a saquearlas y a vender esclavos.

Conocemos un libro en el que aparece, La Isla Del Tesoro, se escribió en 1883, se **publico** en Londres.

Flint terminó muerto por una borrachera de ron. Nuestra opinión del **capitan** Flint es buena porque fue un buen hombre, aunque terminó de una forma un poco triste. Nos ha gustado lo que hemos averiguado de él.

No nos gustaría ser un pirata porque tenemos miedo de acabar como él, queremos vivir nuestra vida normal y ser adultos normales, aunque me ha **gusta do** esta experiencia.

Redacción 6: Charlotte de Berry y James Hook.

Vamos **ha** hablar del capitán Flint que era un capitán pirata, de los más sedientos de sangre que jamás han existido. Su barco se llamaba The Walrus. Navegaba por las Indias Occidentales, en las Antillas.

La tripulación del barco la era: Billy Bones, Perro negro, Pew, Long Jonh Silvier o Isrel Hands. Los piratas se dedicaban a buscar el tesoro. Estos personajes aparecen en la Isla del Tesoro. Este libro se **escribio** en 1883. Lo **escribio** Robert Louis. Se **publico** en Londres. Se cree que Flint terminó muerto tras una borrachera de ron.

Pensamos que era malo con los demás. Nos ha gustado saber cosas sobre él, pues ya que nos gusta saber sobre gente nueva. Nos gustaría ser piratas para navegar por los mares y descubrir tesoros.

Redacción 7: Stede Bonnet y Charles Vane.

Vamos a hablar del capitán Flint. Era uno de los capitanes piratas más **sangrientos** de sangre que han existido. En su barco, The Walrus, iban algunos como William y Billy Bones. Se dedicaban a enterrar tesoros.

Conocemos un libro que se llama la isla del tesoro. En el año 1883, lo escribió el escritor Robert Louis Stevenson, se publicó en Londres.

Flint Terminó muerto. Pensamos que su comportamiento era muy malo. Lo que hemos averiguado de **el** nos ha gustado.

Si nos gustaría ser **un pirata** porque nos gusta viajar por el mundo y todos los países para conquistar pueblos, ciudades y encontrar muchos tesoros.

Redacción 8: Barbanegra y Jeam Fleury.

Vamos a hablar del capitán Flint que era uno de los capitanes piratas más sedientos de sangre en toda la historia. El barco “The Walrus” navegaba por las Indias Occidentales, en las Antillas y en las costas de las colonias Americanas. Su **tripulación** era la **mas sangrinaria**.

Se cree que murió en un fondeadero situado en la ciudad de Savannah donde Flint **llego** enfermo y acabo muriendo tras una enorme borrachera de ron.

No nos gusta lo que hizo, pero sí nos gustaría ser piratas para viajar y robar a quien se lo merezca para **darselo** a los pobres.

Redacción 9: Sam Bellamy y El Portugués.

En esta redacción vamos a hablar del capitán Flint. Se desconoce si Flint se llamaba Joe o Joseph. Era un pirata que actuaba sobre todo por las Indias Occidentales, en las Antillas, en el sur de la costa...

El capitán llegó a acumular un tesoro compuesto por: espadas, pistolas, objetos preciosos y monedas de todo tipo. Al llegar al barco **escondio** el mapa. Su tripulación era la **mas** sanguinaria y el “**the walrus**” era el barco **mas** temido que navegaba por el Caribe, Europa y África. La tripulación era: Billy Bones, Perro Negro, **pew**, Long John Silver o Israel hands.

Tras la muerte de Flint la **mayoria** de la tripulación se fue a Inglaterra, se dedicaban a matar.

En el libro La Isla del Tesoro se habla de Flint. Fue publicado en **londres** en 1.883 que lo **escribio** Rober Louis Stevenson.

Pensamos que El **capitan** Flint era malvado. La historia nos **a** gustado mucho, está **chulisima**. **Quisieramos** ser unos piratas para matar a otros piratas malos y viajar por el mundo.

Redacción 10: Calico Jack y Wendy.

En esta **redaccion** vamos a hablar del **capitan** Flint. Era un pirata que actuaba sobre todo por las Indias Occidentales, en las **atillas**. **Llego** a acumular un tesoro compuesto por espadas, pistolas, objetos preciosos y monedas de todo tipo.

Era capitán del barco “The Walrus” que navegaba por el **caribe**, Europa y África. La **tripulacion** era Billy Bones, Perro negro, Pew, Long Jon **silver** e Israel Hand. Tras su muerte, la **mayoria** de la **tripulacion** regresa a Inglaterra con la parte del tesoro que no **habia** sido enterrada.

La isla del tesoro. Lo **escribio** Rovert Louis Stevenson en 1883 en Londres y lo publicó primero por trozos en la revista infantil.

El **capitan** Flint nos da miedo. La historia nos **a** gustado mucho. Nos **gustaria** ser unos piratas para matar otros piratas como Flint y robar y buscar tesoros.

Redacción 11: Ben el Largo y Fanny Campbell.

Vamos a hablar del capitán que era uno de los capitanes más sedientos de sangre en toda la historia. Era el capitán del barco The **walrrus**, era el barco **mas** temido de todos los pueblos costeros del **caribe**. Actuaba sobre todo por las **indias occidentales**. Su tripulación era Willians, Billy Bones, Pew y otros.

Un libro que hablaba de **el** era La **isla del tesoro**, publicado en 1883 en Inglaterra en la revista infantil por fascículos. Los escribió Robert Louis.

Flint murió borracho. No nos gusta como era porque mataba gente. Nos **gustaria** lo de ser piratas para tener un barco y buscar tesoros y aventuras.

Redacción 12: Mary Read y Señora Hawkins.

Vamos a hablar del capitán Flint, que era uno de los capitanes más sedientos de sangre que han existido. Era el capitán del barco The Walrus. El capitán y su tripulación **navegaba** por Georgia. Algunos de los piratas que formaron parte de la tripulación fueron Billy Bones, Perro Negro, Pew, Long John Silver o Israel Hands. Los piratas tras la muerte de Flint se dedicaron a volver a Inglaterra con la parte del tesoro que no había sido enterrada.

Conocemos un libro en el que aparece este personaje “La **isla del tesoro**”. El libro se escribió en 1883. Lo publicó Robert Louis Stevenson y se publicó en Londres. Flint terminó muerto tras una borrachera de ron.

Pensamos que era muy mandón y era muy borracho. Sí, nos gustaría ser unos piratas porque **viviríamos** muchas aventuras.

Anexo 15. Comentarios de la primera entrada “Nuestros Nicks”



Es un personaje ficticio de la obra "Peter Pan" de James Mattheew Barrie. Wendy adoptará el papel de "madre" para los niños perdidos de Nunca Jamás.

febrero 16, 2012 en 2:35 pm [\(Editar\)](#)

Wendy [Responder](#)



Jack Sparrow

Personaje de la película Piratas del Caribe y de una colección de libros infantiles. Es astuto e ingenioso y prefiere negociar antes de luchar.

febrero 16, 2012 en 3:33 pm [\(Editar\)](#)

Jack Sparrow [Responder](#)



Sam Bellamy

Sam Bellamy : Al enamorarse de una chica comenzó a trabajar como buscadores de barcos hundidos para poder darle una vida mejor. Al no tener mucho éxito, se embarcó en el Mary Ann, capitaneado por Benjamín Hornigold, como pirata

febrero 16, 2012 en 5:16 pm [\(Editar\)](#)

Sam Bellamy [Responder](#)



Charlotte de Berry:

Nació en 1636 en Inglaterra. A los 20 años se enamoró de un marinero y se casó con él en contra de la voluntad de sus padres. Fue raptada posteriormente por un pirata y obligada a casarse con él. Se ganó la confianza de la tripulación, se liberó de su nuevo marido y pasó a gobernar la nave.

Charlotte de Berry



Barba Negra

Barbanegra: Tras el abandono de Inglaterra en la Guerra de Sucesión Española en 1713 comenzó a dedicarse a la piratería. Su arma principal fue un buque francés que capturó y armó con 40 cañones y al que renombró Queen Anne's Revenge.

febrero 16, 2012 en 7:55 pm [\(Editar\)](#)

Barba Negra [Responder](#)



Charles Vane

Era el capitán de un barco pirata inglés cuyo objetivo fue abordar barcos mercantiles de origen inglés y francés. Su barco se llamaba The Ranger. Murió en 1720 ahorcado en Port Royal.

febrero 16, 2012 en 8:58 pm [\(Editar\)](#)

Charles Vane [Responder](#)



Elizabeth Sawnn

Personaje ficticio de Piratas del Caribe. Es la hija del gobernador de Port Royal. Prefiere la vida aventurera antes que someterse a la obligación de un matrimonio concertado. Se embarcará junto con Jack Sparrow y Will Turner para surcar los mares del Caribe.

febrero 16, 2012 en 9:04 pm [\(Editar\)](#)

Elizabeth Sawnn [Responder](#)



ARUY BARBARROJA

Fue un corsario turco del siglo XVI su base se encontraba en Argel, desde donde llevó una fuerte campaña de persecución contra la navegación cristiana.

febrero 17, 2012 en 7:43 am [\(Editar\)](#)

ARUY BARBARROJA



Pirata Galés del siglo XVII. Trabajó como marinero desde los trece años.

febrero 17, 2012 en 6:34 pm [\(Editar\)](#)

[Responder](#)



Anne Bonny fue una pirata de los primeros años del siglo XVIII. Se embarcó en el navío Venganza junto a Calicó Jack. Tuvo que disfrazarse de hombre para poder embarcar, ya que se creía que la presencia de una mujer en un barco podía traer mala suerte.

febrero 17, 2012 en 9:16 pm [\(Editar\)](#)

[Responder](#)



Fue un pirata portugués del siglo XVII que atacaba barcos españoles en el Mar Caribe. Estableció una serie de normas que serían adoptadas por los piratas del siglo XVIII y se conocerían como el "Código Pirata". Su base se estableció en Port Royal.

febrero 17, 2012 en 10:05 pm [\(Editar\)](#)

[Responder](#)



Es el malvado personaje ficticio de los videojuegos de Monkey Island. Aparece en forma de muerto viviente y es quien rapta a Elaine Marley. Este personaje guarda una estrecha relación con Barbosa, el villano de la serie de películas Piratas del Caribe.

febrero 17, 2012 en 10:09 pm [\(Editar\)](#)

[Responder](#)



John Silver El Largo: Es un pirata que perteneció a la tripulación del Capitán Fint. Poseía una taberna en Bristol, llamada "El Catalejo". Perdió una pierna en batalla.

febrero 18, 2012 en 4:23 pm [\(Editar\)](#)

[Responder](#)



James Hook(Capitán Garfio)

Personaje ficticio de la obra "Peter Pan" de James Matthew Barrie. Se cuenta que trabajaba para Barbanegra y que era el único hombre temido por John Silver el Largo. Peter Pan le cortó la mano derecha y en ella lleva un garfio.

febrero 18, 2012 en 7:21 pm [\(Editar\)](#)

[Responder](#)



Formó parte de la Marina Británica. Cuando la abandonó se convirtió en el capitán de un carguero y comenzó sus andanzas como pirata por el Mar Caribe. En 1696 desapareció con su botín.

febrero 18, 2012 en 9:20 pm [\(Editar\)](#)

[Responder](#)



Personaje de la Isla del Tesoro. Es el único que sabe dónde está el tesoro de Flint. Pasa sus últimos días de vida en la posada Almirante Benbow.

febrero 18, 2012 en 9:23 pm [\(Editar\)](#)

[Responder](#)



El barco mercante de origen alemán en el que viajaba disfrazada de hombre fue capturado por Calico Jack . Mary se convirtió en pirata junto con Anne Bonny.

febrero 18, 2012 en 11:27 pm ([Editar](#))

Mary Read [Responder](#)



De origen irlandés, era conocida por su apodo, Graine Mhaol. Su familia formaba una importante banda ladrones conocida por toda Irlanda. Su base se situaba en Clew Bay. En 1586 renunció a la piratería y recibió el perdón de la reina Elizabeth.

febrero 19, 2012 en 12:46 pm ([Editar](#))

Grace O' Melley [Responder](#)



Formó parte de la tripulación de Barbanegra. Nació en el seno de una familia rica de origen inglés y antes de dedicarse a la piratería era un terrateniente adinerado. Inició sus hazañas con un velero que él mismo compró y al que bautizó con el nombre de Revenge (Venganza).

febrero 19, 2012 en 12:52 pm ([Editar](#))

Stede Bonnet [Responder](#)



De origen inglés, fue capitán pirata durante el siglo XVIII. Su sobrenombre se debe a las ropas coloridas que utilizaba y se ganó su fama por derrocar al capitán Charles Vane y por incluir en su tripulación a dos de las más famosas mujeres pirata.

febrero 19, 2012 en 9:27 pm ([Editar](#))

Calicó Jack [Responder](#)



Es uno de los tres personajes ficticios principales de Monkey Island. Gobernadora de la Isla Mêlé. De ella se enamorarán los otros dos personajes principales. (Gran similitud con Piratas del Caribe)

febrero 20, 2012 en 12:16 pm ([Editar](#))

Elaine Marley [Responder](#)



1.Fue el segundo al mando de Barba Negra. Capitaneó el barco Aventure. Aparece en el libro LA ISLA DE TESORO como uno de los miembros de la tripulación de Jonhn Silver el Largo. En el libro es el timonel de 'La Hispaniola'.

febrero 20, 2012 en 12:27 pm ([Editar](#))

Israel Hands [Responder](#)



Corsario francés cuya mayor hazaña fue capturar el tesoro de Moctezuma en 1522. Atacó más de ciento cincuenta naves procedentes de América. Lo capturaron en las Islas Canarias y fue colgado en el puerto del Pico en Colmenar de Arenas por orden de Carlos I.

febrero 20, 2012 en 12:56 pm ([Editar](#))

Jean Fleury [Responder](#)



Fanny Campbell:
Era hija de un rico comerciante de Massachusetts, muy astuta y experta en armas, que puso rumbo a Cuba para liberar a su amor que allí se encontraba preso. Navegó por el mar del Caribe como pirata hasta que volvió a Estados Unidos para luchar en la Guerra de la Independencia contra Inglaterra.

febrero 20, 2012 en 1:15 pm ([Editar](#))

Fanny Campbell [Responder](#)



Es la madre de Jim Hawkins en La Isla del Tesoro. Junto a su marido regenta la posada del Almirante Benbow.

febrero 20, 2012 en 3:03 pm ([Editar](#))

Señorita Hawkins [Responder](#)

Anexo 16. Entrada dos del blog

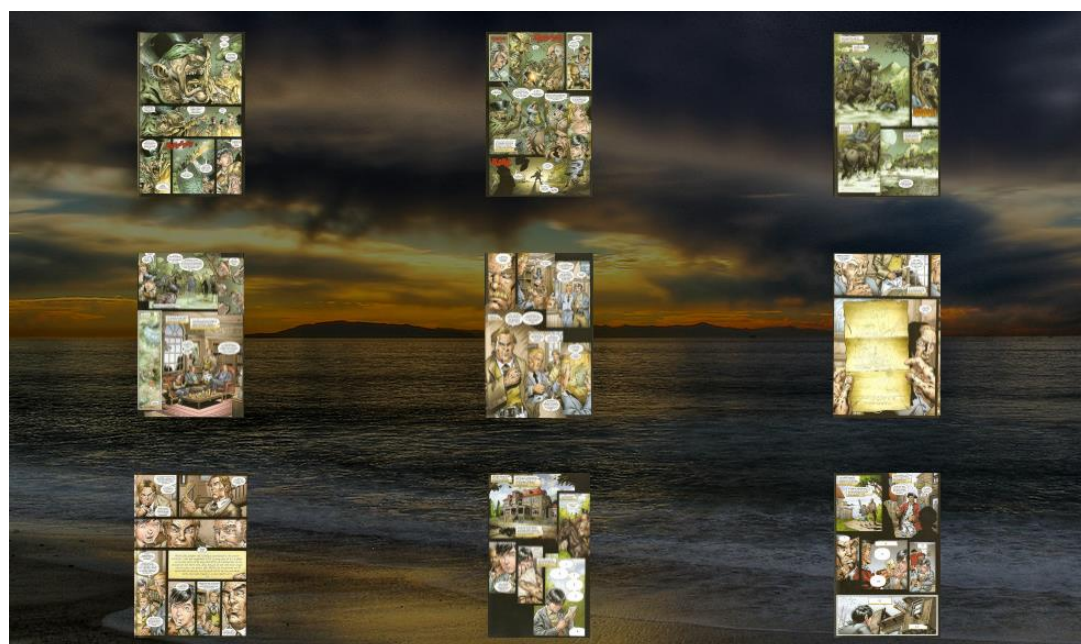
2. Completamos la historia

Tras la lectura del fragmento, imagina lo que Jim ha podido leer en la carta y escríbelo. Cada número corresponde a su viñeta. Escribe una oración por viñeta.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Escribe también las narraciones y diálogos del final. Recuerda que debes mantener la intriga del lector.

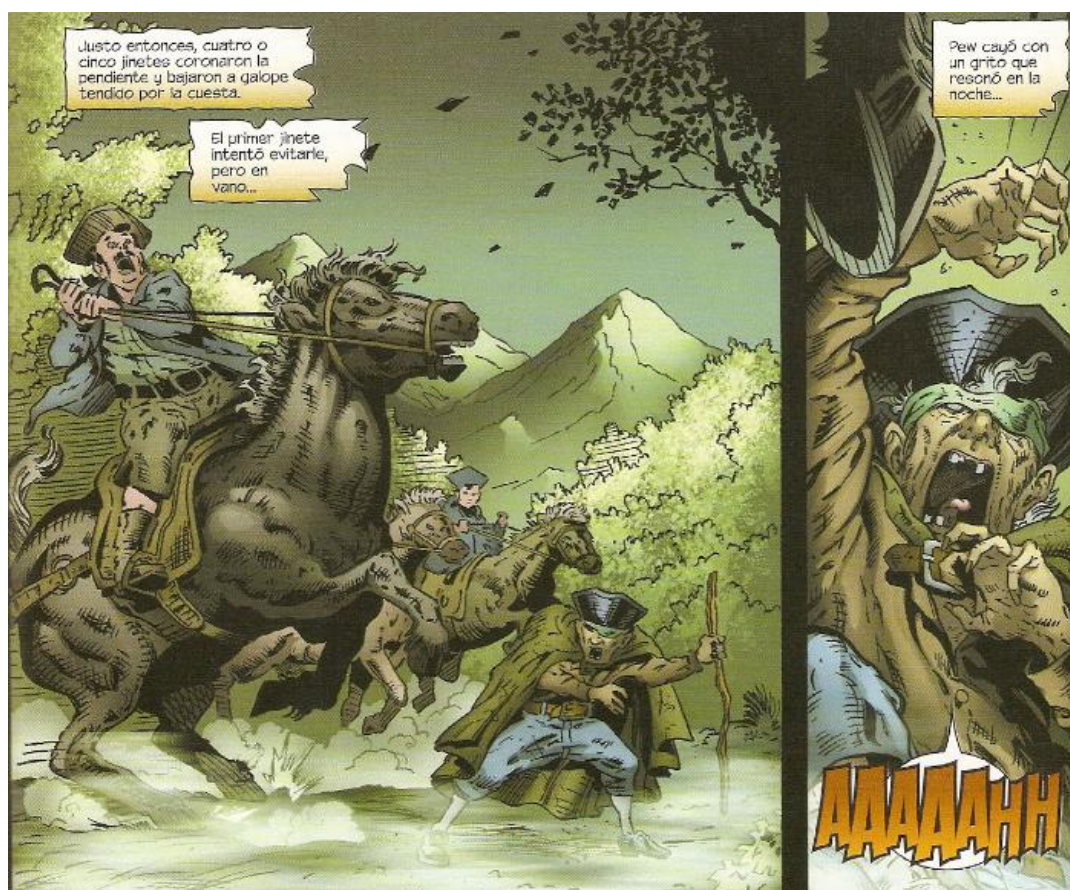
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.



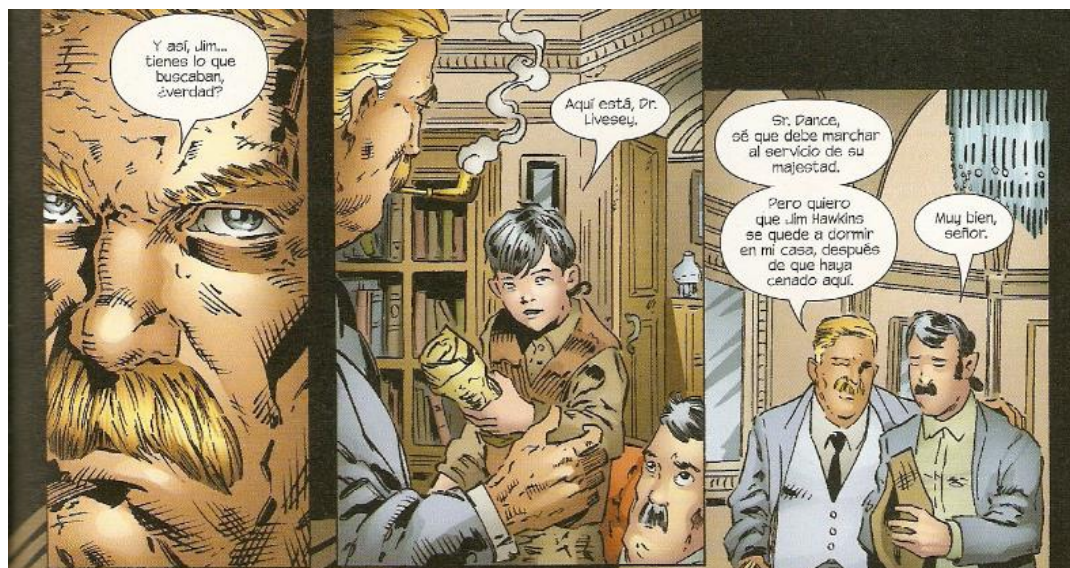
Anexo 17. Texto de la segunda entrada

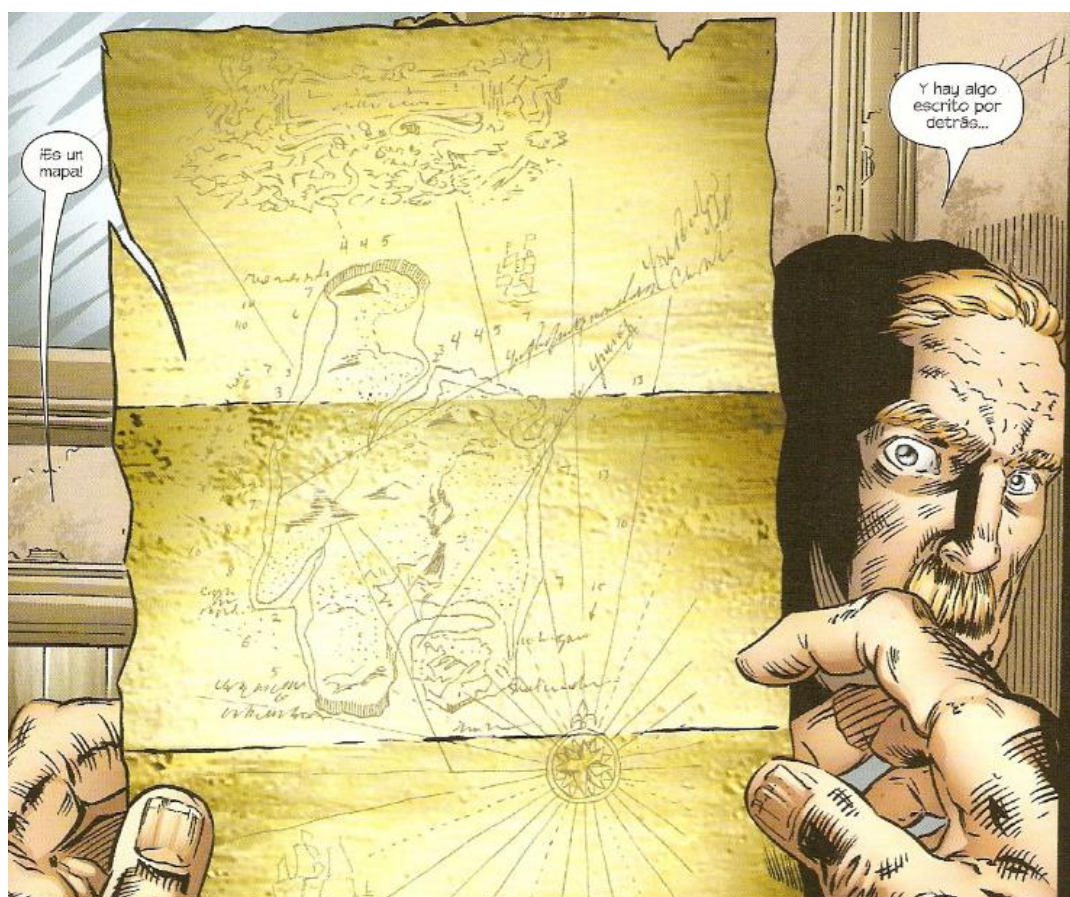


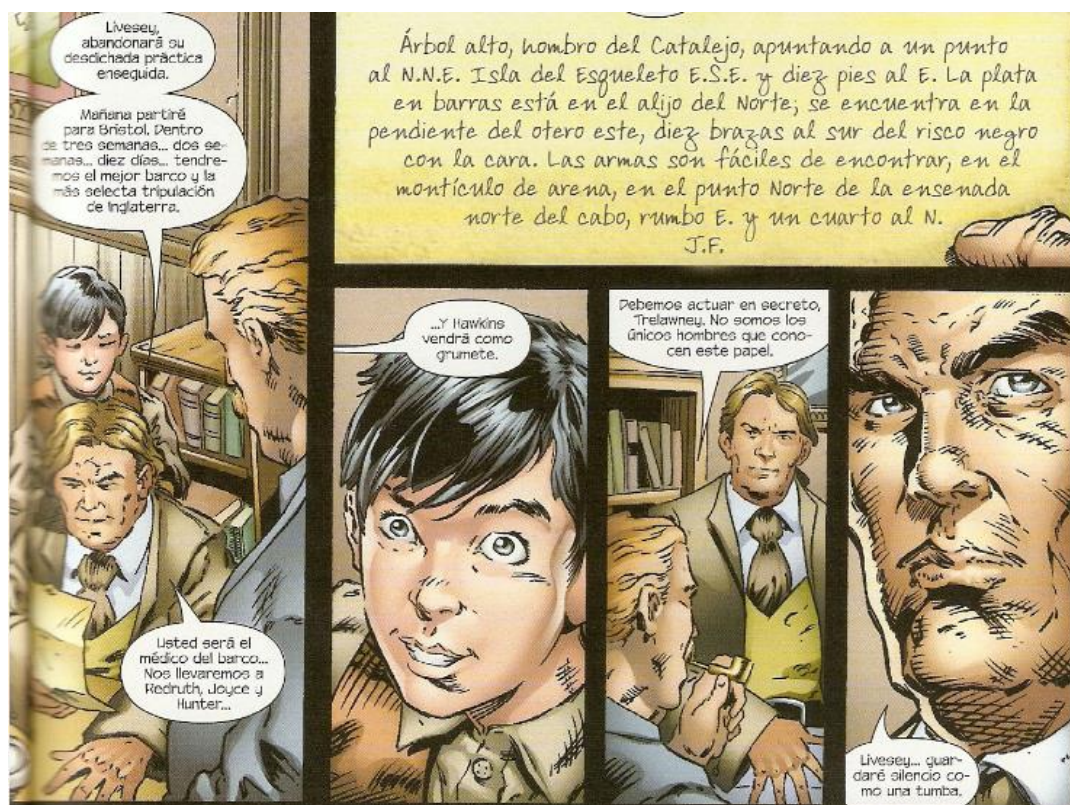


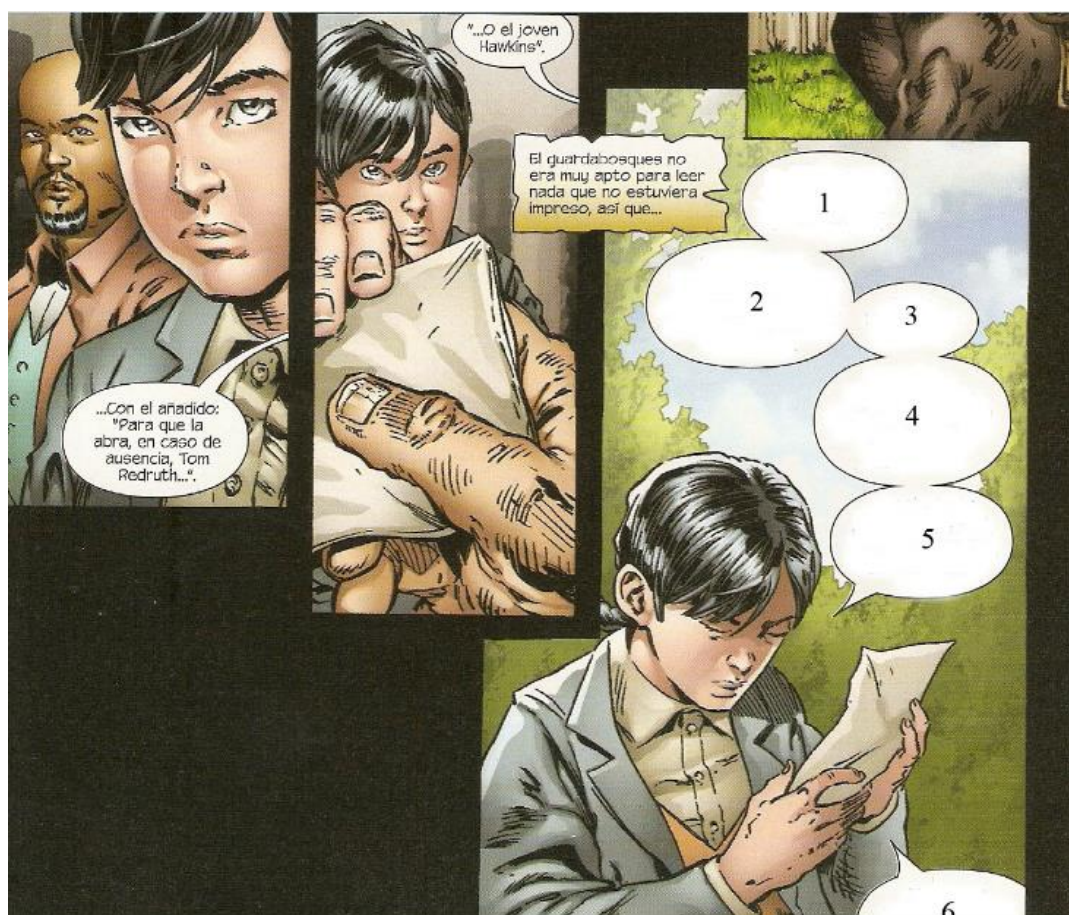














Anexo 18. Comentarios segunda entrada del blog

Anne Bonny.

1. querido **jim** **queria** decirte que **podrias** ser un pirata como nosotros pero tienes que aprender nuestras normas: saber manejar el barco, saber utilizar la espada etc.
2. **yo** soy el **capitan flin**: mi **opiñon** es que **seras** un autentico pirata.
3. tengo que **deciirte** que para ser un **autenticob** pirata **tendras** que trabajar mucho: como empeñarte en buscar **terosos**
4. **hazme** el juramento de honor pirata.
5. ahora te **dare** los uniformes y las armas.
6. ahora **tendre** que dejarte porque me voy a **sucar** los mares.
7. **hable** con el **capitan Flint**
8. ¿y **que** te ha dicho?
9. me ha dicho que podre estar en su grupo de piratas
10. **tras** los juramentos le dio los uniformes
11. **al** llegar a su casa se puso el uniforme delante de un espejo roto.
12. **todo** se reflejaba perfectamente excepto su cara...

El Portugués.

1. **carta**: **jim** abre la carta y le informa:
2. **que** el pirata ciego había muerto,
3. porque le **habian** pisado los caballos
4. **todo** el cuerpo.
5. **deberiamos** encontrar a sus compinches.
6. **ponte** manos a la obra, **adios**.
7. El hombre le da carta a Jim
8. **toma** la carta
9. **leela**

10. **el** niños sale corriendo
11. **llega** a una casa
12. **es** muy grande

Sam Bellamy.

1. **Empezo** a leer la carta.
2. Cuando la estaba leyendo **decia k** el tesoro no estaba por esa zona.
3. **Corrio** a **decirselo** al capitán.
4. Y digo: pues tendremos que buscarlo;**i**
5. Tras buscar y buscar..en el mapa ponía que estaba por **alli**.
6. **y** se pusieron manos a la obra **excabando**;**ii**
7. Jim le dijo al capitán que sus hombres estaban excavando buscando el tesoro.
8. y el capitán **digo** pues que sigan;**i**
9. Corre a **edcirle** que sigan.
10. Jim fue corriendo a **decirselo** a los **de** bar.
11. Y cuándo **llego** estaban todos borrachos cómo unas cubas.
12. Y entonces se **marcho**.

Bart the Black

1. Te regalo un caballo
2. Y el tesoro **esta** en las **islas canarias**
3. Y el mapa en las **islas baleares**
4. Hay **mas** piratas
5. ¡Ten cuidado!
6. ¡Suerte!
7. El caballero me dio una nota
8. Toma la carta
9. Estate atento
10. Me voy
11. Voy a robar un barco

12. Al final supe manejarlo y **llegue** a un pueblo y **encontre** la taberna.

Charles Vane

1. Hola Jim, **queria** decirte que hemos encontrado el tesoro en una isla cercana que ahora se suele llamar La Isla del **tesoro**.
2. Lo que te va a encantar es que **estoi** dispuesto a compartir el tesoro contigo, ¡nos aremos ricos!
3. Ve a la isla, te **dire** como se va: sal del puerto gira 180 grados a la izquierda, **despues** 90 grados a la izquierda y ya llegas.
4. Cuando llegues sigues recto 100 pasos y hay una gran cruz en el suelo, **escabas** y lo **encontraras**.
5. **Compartelo** con toda tu familia y lo que te sobre lo gastas en comida y ropa
6. Cuando lo tengas, te prometo que hacemos una fiesta en el pueblo y los invitamos a todos.
7. Tras haber **leido** la carta, el Dr. Livesey leyó la carta y se la **volvio** a dar.
8. Esto es fantástico querido Jim.
9. Ya lo **se** Dr. Livesey, **voí** a **decirselo** a mi madre y a compartir el tesoro.
10. Jim salió corriendo afanado hacia su casa.
11. Llegó y se lo dijo a su madre y se puso **contentisima**.
12. Después celebraron la fiesta y se lo pasaron muy bien.

Jean Fleury

1. **hola gym** te **dire** donde **esta** pero te deseo mala suerte
2. **lo** primero coge dos o tres palas **por que** tendrás que escavar.
3. **ve** al centro de la isla y **habra** una r y una z.
4. **al** lado habrá unos matorrales y habrá una llave
5. **cogela** y **habrirás** el cofre.6. **adiós** te deseo mala suerte.
7. **jym leda** la carta al capitán.
8. **encontraras** a **silver** en el bar **capitanero**.
9. **no** pierdas tiempo
10. **el** capitán se fue contento con su amigo.

11. Jim llegó al bar
12. Lo encontró.

Israel Hands

1. Hola, **soi trelawney**. te mando esto para que sepas donde está el tesoro:
¡El gran tesoro pirata!
2. Tienes que ir **ha** Chumanda y en el noreste de la isla **abran 3** árboles **y**
habrán **13** rocas.
3. **ve** hacia ahí.
4. ¡**desentierra** el tesoro!
5. Y con todo el oro **daselo** al pueblo y haz una buena acción.
6. ¡**Adios** Jim!
7. Jim le da la **targeta** al pirata.
8. **el** pirata le dice ...
9. **gracias** has hecho bien en **dármela**.
10. Jim sale corriendo.
11. **y** llega al ayuntamiento.
12. **el** alcalde se asustó **por qué** Jim dijo la palabra (piratas)

Wendy

1. Es la carta de un malvado pirata: si llegas a leer **sta** carta mejor que te
vallas muy lejos. Jim.
2. **quiero** que sepas que ya **se** donde está el tesoro y me gustaría **decirtelo**,
pero antes de...
- 3...hacerlo me **gustaria** recordarte todo lo que te odio:
4. Te corté el pelo mientras **dormias**, le conté a mamá que me pegaste
siendo mentira, te entregué a los leones para que te comieran y
después vender tu carne en una **carniceria** de locos como tú. Y si
sigo **asi** no terminaría nunca.
5. Te voy a decir **don de** está pero si tocas el tesoro ya **saves** lo que te
espera. Está en una isla llamada: Terror.
6. Espero que te **valla** fatal en lo que te queda de vida.

7. El niño le entrega la carta a unos **e** sus mejores amigos.
8. Espero que te sorprenda como me **a** sorprendido a **mi**.
9. Gracias por confiar en **mi**.
10. El niño consigue llegar a una casa muy grande en esa época.
11. No se atreve a pensar y entra dentro
12. Esa casa tiene algo misterioso.

LeChuck

1. En la carta pone:
2. Los piratas malos tienen a tu madre.
3. Tu **misión** está en camino.
4. Cuando hayas encontrado a tu madre la traerás de vuelta.
5. Cuando llegues a la ciudad no le cuentes esto a nadie.
6. Adiós.
7. Ya llega Jim Hawkins.
8. Tome la carta.
9. Gracias
10. Ya la leeré. Busco a mi madre, los malvados piratas la tienen.
11. Jim sale corriendo.
12. Se **quedo** mirando
13. Era un edificio misterioso con un catalejo en la entrada.

Aruy Barba roja.

1. Socorro estoy en la ciudad borracho.
2. **tengo** que llevar una misión a cabo.
3. **primero** tienes que entregar esta carta al doctor.
4. **segundo** no debes **contarselo** a nadie es un secreto.
5. **cuando** llegues a la ciudad no debes confiar ni **hazerte** amigo de nadie.
6. Y lo último que debes **hazer** es no tardar mucho
7. **Ha, la** estaba esperando, muchas gracias muchacho.

8. El joven **Jim** llega con la preciada carta en su mano.
9. **Entregamela.**
10. Veo que te has esforzado.
11. Y sale **corriendo.**
12. Jim sale de esa casa.
13. ¿**qué** será eso?

Stede Bonnet

1. ¡Hemos ido a una isla!
2. Hemos encontrado un barco.
3. Había una carta dentro del barco.
4. Ponía que tenía que buscar una x y **hay** estaba el tesoro.
5. Pero no encontraron la x.
6. ¿**Haora que** hacemos?, no encontraremos el tesoro.
7. Un día a Jim le dieron una carta misteriosa.
8. Toma Jim, te doy esta carta para que la leas.
9. ¿Qué carta me das?
10. Jim salió corriendo.
11. Fue a una tienda de pistolas.
12. Quería comprar una.

Charlotte Berry

1. ¿A ver **que** pone aquí?
2. Es una carta en la que pone algo de un tesoro.
3. Encontramos un barco, pero está roto.
4. No se **save** si se puede arreglar.
5. ¡Pero lo conseguiremos!
6. Espero que nos volvamos a ver de **nuevo.**
7. El caballero le da la carta al niño.
8. Es importante.

9. Pues me la **llevaré**.
10. Jim **salio** corriendo.
11. Jim vio un edificio viejo con un catalejo en la puerta.
12. **Decidio** asomarse a ver quien había dentro.

Señora Hawkis.

1. ¡Anda un mapa! **Haber que** dice...
2. Si es una cruz roja. ¿A qué estará **destinado** esa cruz?
3. Estoy en el bosque, tengo que pensar **en donde** puedo buscar el castillo donde está ubicada esta cruz.
4. ¡Ahhhhhh! Debo decirle a mi capitán que estaré ausente varios días.
5. Voy caminando por el bosque y está anocheciendo.
6. Voy a buscar algún refugio para dormir y encender una hoguera para estar calentito **por que** veo muchas nubes y creo que va a caer una tormenta.
7. Creo que vamos a zarpar ahora mismo.
8. El caballero en busca del barco se tropezó con Hawkins.
9. ¡Toma lleva este dinero contigo!
10. Para ir a visitar al señor Drawkins.
11. Y **el** seguía en busca del barco.
12. Y ve que el señor Drawkins no **esta**.
13. **Donde** estará el señor Drawkins...

Mary Read

1. En la carta dice:
2. Querido Dr. Livesey, cuando lea esta carta yo ya estaré en busca del gran tesoro.
3. Sé que sin mí la consulta se va a llenar de pacientes y sólo vas a estar tú, he tenido una idea: que te ayude el joven Jim Hawkins.
4. Creo que será un buen compañero.

5. Con mucho afecto, tu compañero, Tom Redruth.
6. P.D.: Díselo ya al chico o se irá a su pueblo.
7. Lo hemos encontrado.
8. Por fin Jim iba a recibir buenas noticias.
9. Toma este sobre, dentro encontrarás las cosas que te quedan por hacer antes de zarpar.
10. ¡No pierdas tiempo!
11. Jim salió como una flecha calle abajo.
12. Hasta que tropezó con el espantoso edificio.
13. ¿Qué encontraría allí?

Jhon Silver el largo.

1. ¡Un mapa del tesoro!
2. Voy a averiguar dónde se encuentra, ¿te apuntas?
3. Tenemos que pensar mucho.
4. ¡Venga yo puedo averiguarlo!
5. ¡Ya sé el camino!
6. Es por el sur.
7. ¡Le quitaré el papel!
8. El señor le quiere quitar la carta.
9. Hola niño.
10. ¡Dame esa carta!
11. El niño sale Corriendo.
12. El niño quiere entrar.
13. Al final entra.

Jack Sparrow.

1. Voy **haber** lo que hay, **rápido**.
2. Es un tesoro.
3. Quiero averiguarlo, **asi** **sabre** el camino y el sitio.

4. Voy a **apensar**.
5. Ya lo **se** voy por el norte y doy 5 pasos.
6. Voy a esconder el mapa rápido
7. Voy a quitarle el mapa.
8. El señor va a quitarle el mapa.
9. Dame ese mapa.
10. Ja ja ja...
11. El niño sale corriendo.
12. El niño dice: voy **ha** entrar.
13. Y **entro**. **Adios**

Grace O' Nelly

1. Hola Jim.
2. Tenemos que vernos inmediatamente.
3. El capitán del barco ha desaparecido.
4. Necesitamos tu ayuda.
5. Ven pronto.
6. Adiós.
7. Hola.
8. Por fin se encontraron.
9. Aquí está lo que tienes que hacer.
10. Es muy importante que nadie lo sepa.
11. Jim **salio** corriendo.
12. **Encontro** la casa.
13. Y le dio miedo.

Barbanegra

1. Voy a mirar la carta. Esto es una carta de un ¡tesoro!
2. Hay un tesoro en la **isla del fuego**.
3. Hay muchas trampas

4. Hay lava **asta** que salgas de la cueva
5. El tesoro es magnífico.
6. Pero ten cuidado, hay un **guardian**.
7. Jim se encontró con un pirata.
8. ¡Dame ese papel niño!
9. ¿Es el mapa del tesoro?
10. ¡Me pertenece!
11. Salió corriendo.
12. De repente se paró. Se topó con una casa.
13. Era una casa misteriosa y parecía que **escondía** muchos secretos.

Ben el Largo.

1. El otro no sabía leer, por eso le dio la carta.
2. Tu padre ha muerto.
3. Regresa a casa.
4. Hay clientes en la posada.
5. Vuelve pronto.
6. Adiós.
7. Hola chico.
8. Le dio la carta.
9. Siento lo de tu padre.
10. Pero tenemos un barco.
11. Se **enfado** y se fue.
12. **Volvió** a la posada.
13. Iba a entrar.

Billy Bones.

1. Trae la carta, tú no sabes leer.
2. Lo encontramos.
3. **Esta** en una isla.

4. Bajo la palmera.
5. Ven **rapido**.
6. Tus amigos.
7. Nos vamos mañana temprano.
8. Le dio un papel.
9. Esto es lo que llevaremos.
10. **Compralo**.
11. **Corrio**.
12. **Llego** a la tienda.
13. **Alli encontro** todo.

Calico Jack.

1. Esto es para ti.
2. Hemos encontrado un barco.
3. Es chulo.
4. Pero la tripulación no me gusta.
5. Ven con espadas.
6. Será peligroso, pero acabaremos con todos.
7. Te dije que vinieses armado.
8. El jefe estaba enfadado.
9. Toma dinero y vete.
10. No vuelvas hasta que tengas las armas.
11. Se dio prisa, no había tiempo que perder.
12. Llegó a la armería.
13. Compraré las mejores espadas.

James Hook.

1. Llego una carta urgente.
2. querido Jim, los piratas se **an** enterado de lo del tesoro.
3. nos tienen prisioneros.

4. eres el **unico** que puede ayudarnos.
5. **reunete** con Roberto en el pueblo.
6. **el** te **dira** que **acer**.
7. por fin **as** llegado Jim.
8. el viaje **habia** sido largo y estaba cansado.
9. están encerrados en una casa con un catalejo.
10. debes hacerte pasar por mensajero.
11. no había tiempo que perder.
12. la encontró.
13. **Seria** capaz de conseguirlo?

Elaine Marley.

1. Le dio la carta porque **estava** a su nombre.
2. Jim, sal de ese sitio.
3. Saben que buscamos un tesoro y los piratas **an enbiado mas** hombres.
4. Deja a tu madre con tus familiares.
5. Durante el viaje debes ir acompañado por Williams.
6. **El** es de confianza. Adiós.
7. Por fin **estas aqui**.
8. El capitán **tenia** nuevas **ordenes**.
9. En este sobre **estan** los nombres de la nueva tripulación.
10. **Reunete** con ellos en la posada del catalejo. **Cuenta les** lo del tesoro a su jefe.
11. No **perdio** ni un segundo.
12. Al llegar se dio cuenta de que el sitio tenia mal aspecto.
13. Podria fiarse de la gente de allí dentro?

Elizabeth Swann.

1. Era un día despejado y parecía que llegaban buenas noticias del doctor.
2. Querido Jim, odio tener que decirte esto, pero todos los barcos están vendidos.

3. Solamente quedaba una vieja goleta...
4. El problema es que hay rumores de que está maldita, toda su anterior tripulación murió en alta mar...
5. Cuentan que **llego** a puerto como si fuese tripulada, pero no había nadie.
6. No hemos tenido más remedio que comprarla.
7. No tengas miedo, se quien nos **ayudara**.
8. Le entregan un sobre con las indicaciones.
9. Busca al atrapa espíritus.
10. Te dará un amuleto que nos protegerá de la maldición.
11. No perdió ni un minuto.
12. El sitio daba mucho miedo, dentro se oían gritos.
13. ¿Que se encontraría nuestro amigo allí?

Fanny Campbell.

1. Llego una carta para el doctor, pero la leería Jim.
2. **Reunios** en el puerto.
3. El barco **estar** listo.
4. Partiremos al amanecer.
5. **en** el camino al puerto habrán malos que os **atacaran**.
6. Cuidado.
7. ¿**Que** tienes ahí?
8. No le dio tiempo a **dársena**.
9. ¡Dame eso!
10. ¡Aquí tenemos al joven Jim!
11. **Intento** escapar.
12. Pero **llego** a la guarida de los piratas.
13. No había salida.

Anexo 19. Capítulos seleccionados para la obra de teatro

¡EL MAPA DEL TESORO!

Debo admitirlo, ¡no cabía en mi **PELLEJO** de **curiosidad**! ¡El secreto del Capitán estaba a punto de ser revelado! Me saqué el **paquete** del bolsillo y se lo di al doctor Livesey.

—La **tela** que lo envuelve ha sido cosida con puntos muy prietos —observó el doctor—. Tendré que usar mis tijeras de cirujano.

Cuando conseguimos abrir el paquete, encontramos un pequeño cuaderno y un pergamino.

¡EL MAPA DEL TESORO!

los siete mares y medio! —exclamó el conde subrayando sus palabras con amplios gestos de las patas.

Nos miramos durante unos instantes, entonces Livesey abrió el pergamino plegado.

Frente a nuestros ojos estupefactos apareció ella: la magnífica, fascinante, **misteriosa** **isla**... ¡Isla del tesoro!

—Qué forma tan **extraña** —observó el conde con curiosidad—, parece un dragón rampante.

En el centro de la isla se elevaba una enorme colina llamada el **CATALEJO**.

—Y eso, ¿qué es? —pregunté señalando tres crucecitas trazadas con tinta roja.

—¡Esto, querido Jim, es la solución del misterio! —dijo el doctor.

Después señaló una solitaria **X** en la parte central de la isla y añá-

¡EL MAPA DEL TESORO!

Lo primero que hicimos fue examinar atentamente el cuaderno.

—Las páginas están llenas de números y de nombres —dijo el doctor.

—Se diría que es un **registro** de cuentas. Éstos son nombres de barcos y los números indican las sumas de **DINERO** recibidas por el Capitán —observó el conde.

—¡No entiendo nada! —admitió el doctor.

—Es **sencilísimo** —intervino el conde con su aire de viejo sabio—. Bill Bones ha registrado en este cuaderno toda una vida de **PIRATERÍA**: treinta años al lado del célebre Capitán Flint.

¡Al doctor por poco no le da un pánico!

—¡Por mil filibusteros! ¡El Capitán Flint!

—Cierto, doctor, precisamente él. ¡El pirata más pirata que haya existido nunca! ¡El **TERROR** de

¡EL MAPA DEL TESORO!

dió—: Ahora observa mejor este signo. ¡Por todas las anguilas de las Antillas! Al lado de la **X** hay algo escrito:

¡Aquí está el tesoro!

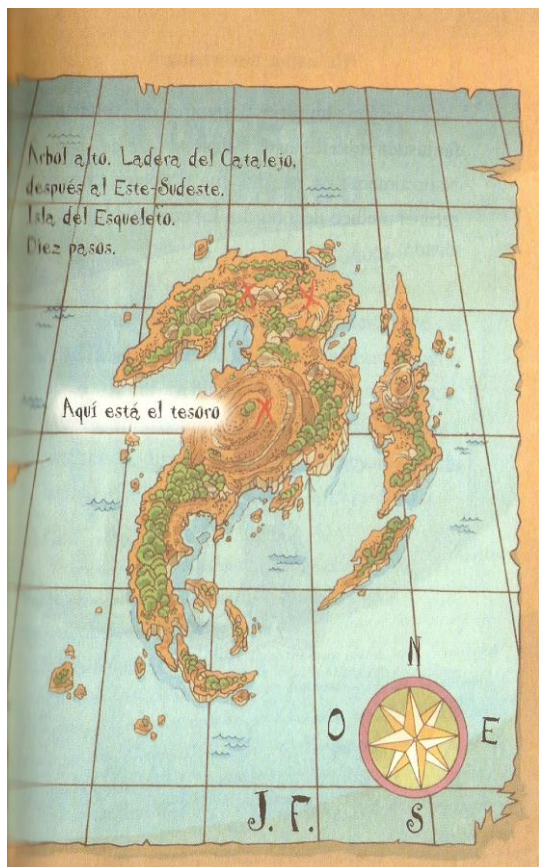
El conde estaba fuera de sí de **alegría**:

—¡Oh, gozo! ¡Oh, alegría! ¡Oh, felicidad! —empezó a gritar **agitadísimo**—. ¡Ésta es la ocasión de nuestra vida!

El doctor y yo nos miramos un poquito perplejos.

—Lo primero que haré es comprar el barco más bello y **VELOZ** que se haya visto nunca —dijo recorriendo la habitación a pasos largos y decididos—. ¡Después partiremos en busca de la isla! ¡El tesoro del capitán Flint nos espera!

Se detuvo de golpe, se puso una pata en el pecho y anunció:



¡EL MAPA DEL TESORO!

—¡Yo seré el almirante y vosotros dos seréis mi fantástica **TRIPULACIÓN!**

Naturalmente, se decidió que el doctor Livesey sería el médico de a bordo. En cuanto a mí,

¡desde aquel momento me convertí en el grumete Jim Hawkins!



60

JOHN SILVER EL LARGO

Pasaron algunas semanas, pero ¡al final llegó el gran día! Los preparativos y la espera habían sido **larguísimos**. Ahora, sin embargo, tenía la tan esperada carta del conde, dirigida al doctor Livesey, que decía así:

Querido doctor:

Finalmente he encontrado el barco. Se llama 'Hispaniola'. Es la reina de las goletas y la tripulación es de primer orden. En particular estoy muy satisfecho del cocinero: un tipo como debe ser (aunque solo tiene tres patas) que se llama John Silver el Largo. Reúntos conmigo lo antes posible en Bristol, en la 'Vieja Ancla'. No quiero en la piel de ganas de partir.

Vuestro John Trelawney

JOHN SILVER EL LARGO

Convencer a mi madre no fue fácil, pero al final aceptó establecerse en el pueblo hasta mi retorno.



Estaba tranquilo, porque allí estaría segura.

Llegué a Bristol junto a Redruth, el **viejo** guarda de la finca del conde: el viaje me pareció interminable, ¡porque no veía la hora de zarpar! Trelawney me recibió con grandes **FIESTAS** y me dijo que el doctor había llegado ya la tarde anterior.

—¿Cuándo partimos? —fue lo que le pregunté inmediatamente.

—¡Cuánta **impaciencia**!, querido muchacho! —respondió alegremente el conde—. Pero me temo que tendrás que esperar hasta mañana. Mientras tanto, no obstante, podrías hacerme un **pequeño** servicio —continuó, y me tendió un papel.

62

JOHN SILVER EL LARGO

—Lleva este mensaje al **COCINERO** de a bordo, John Silver el Largo. Aunque no conozcas bien la ciudad, lo encontrarás fácilmente: regenta una **POSADA** muy famosa aquí en Bristol. Se llama: '**EL EMBLEMA DEL CATALEJO**'. Encontré el sitio cerca del puerto de

Bristol sin mucha dificultad, también porque era imposible no fijarse en el enorme emblema en forma de catalejo expuesto en la calle. Se trataba de una típica posada de marineros, como hay en todos los puertos, y en cuanto entré, reconocí a Silver de inmediato.

Era un ratón alto y muy **ROBUSTO**, con una pata de palo.

Estaba detrás de la barra y servía bebida a algunos marineros. En su hombro estaba posado un loro.

JOHN SILVER EL LARGO

—¿Es usted el señor Silver? —pregunté tímidamente. Aquel tipo grande y gordo me intimidaba un poco.

—¡Por mil papagayos flacos! ¡**Craaa...**! Es precisamente él, John Silver el Largo! —**gritó** el loro en su hombro.

—¡Cierra el pico, pillastre **EMPLUMADO**! ¡Uno de estos días usaré tus plumas como relleno para mi **almohada**! ¡Me disculpo en nombre de mi insoportable loro! Se llama *Capitán Flint* y no consigue tener la lengua quieta —añadió Silver con una gran sonrisa.

Cuando vio la nota que le tendía, se puso aún más **alegre**:

—¡Pues claro, tú debes de ser el nuevo grumete del *Hispaniola*! ¡Choca la pata, jovencito!

Mientras me la trituraba, un cliente del bar se levantó de golpe y, rapidísimo, salió de la posa-

JOHN SILVER EL LARGO

da. Pero ¡yo había tenido tiempo de reconocerlo! —¡Detenedlo! —grité mientras un escalofrío gélido me descendía por la espalda—. ¡Ése es el pirata **Perro Negro**!

Silver llamó **INMEDIATAMENTE** a uno de los suyos y ordenó agarrar al pirata. Desafortunadamente, la persecución no tuvo éxito. ¡Perro Negro parecía **haber desaparecido**! Silver y yo no podíamos hacer nada más que dejar la posada y encaminarnos hacia el hotel del conde.

A lo largo del camino pensé y repensé en Perro Negro: su reaparición me había puesto de **PÉSIMO** humor, haciéndome recordar al Capitán Bones y su gran terror a ser descubierto por los piratas.

JOHN SILVER EL LARGO

Y al rato, caminando al lado de John Silver el Largo, una **terrible** sospecha empezó a rondarme por la cabeza: ¿Y SI FUERA EL EL FAMOSO TIPO CON UNA SOLA PATA?



65 66

67 68

Un encuentro difícil

En cuanto llegamos al *Hispaniola*, mis **FEOS** pensamientos se desvanecieron de golpe.

¡Qué maravilla! Me parecía el barco más bonito jamás construido. El altísimo palo mayor y las dos filas de cañones dispuestos a cada lado le daban un aspecto verdaderamente **imponente**. Subí a bordo mientras Silver se mantenía en el embarcadero.

—¡Oh, ya estás aquí! —me saludó el conde, que estaba dando las últimas órdenes a Joyce y a

Un encuentro difícil

Hunter, sus criados. Después me invitó a descender bajo cubierta:

—**¡Ven!** El doctor Livesey no ve la hora de saludarte.

En cuanto acabamos de **estrecharnos** las manos y de abrazarnos, un marinero nos dijo que el Capitán Smollet pedía ser recibido. De la reacción del conde Trelawney, comprendí que entre él y el Capitán Smollet no había una buena relación.

—¡Qué querrá ahora? —**protesto**, bastante fastidiado. Después, en voz alta, añadió—: Está bien, hacedlo entrar.

El Capitán era un ratón de una pieza, de esos que dicen siempre lo que piensan, aun a costa de resultar **ANTIPÁTICO**.

—Así pues, Capitán... ¿qué puedo hacer por usted? —fue la fría acogida del conde.

Un encuentro difícil

El Capitán nos saludó y anunció:

—Señores, no me gustan los **misteriosos**.

—¡Ajá! Entonces no soy el único, pensé.

—Perdone, pero ¿qué quiere decir, por favor?

—lo interrumpió el conde.

—Es simple. He oído decir que el objetivo de

es la recuperación de un **TESORO** —y continuó—:

¡Y parece que yo sea el único que no sabe nada de nada! Además, debo manifestarle que no me gustan ni la **tripulación** ni el segundo de a bordo... —añadió.

¡Al parecer, el Capitán Smollet era un tipo de **gustos difíciles!**

Un encuentro difícil

—¿Es la nave de su agrado, al menos? —intervino Trelawney **irritado**.

—¡Le daré una respuesta cuando zarpemos!

—respondió Smollet con una calma verdaderamente exasperante.

En ese instante intervino el doctor Livesey:

—¿No podría ser más claro, Capitán? ¿Por casualidad tiene **MIEDO** de un amotinamiento? ¿Una revuelta de la tripulación? ¿En el *Hispaniola*?

La idea me hacía temblar las patas.

El Capitán respondió de un modo **tranquilo**:

—Eso no lo puedo saber... pero si yo fuera usted, haría **colocar** la carga de armas y la comida aquí en popa, justo debajo de su cabina.

En cuanto el Capitán se hubo ido, el conde explotó:

—Pero ¿quién se cree que es? ¡No lo **soporto!**

UN ENCUENTRO DIFÍCIL

—Tiene razón, *conde* —dijo el doctor—, pero ¡creo que haremos mejor si seguimos su consejo!

—Está bien —se rindió el conde—, pero ¡sigo pensando que el capitán no vale ni uno de los



BUCHOTES de John Silver el Largo!

75

¡POR FIN ZARPAMOS!



Mientras salía del camarote del conde, vi a John Silver el Largo que subía a bordo, *ágil* como si tuviese las dos patas. Usaba su muleta con gran habilidad.

‘MEJOR QUE UNA PATA DE VERDAD’, PENA

Mientras yo me quedaba al lado de la escotilla de proa, oí una voz a mis espaldas:

—¿Y qué, **grumete** Hawkins, haciendo el vago?

Me volví y vi al Capitán Smollet que me miraba con aire *SEVERO*.

76

¡POR FIN ZARPAMOS!

—No hay PRIVILEGIADOS en mi barco. ¡Y sobre todo, nada de *PUSILÁNIMES*!

—S-sí mi capitán, pero yo... —intenté justificarme.

No me dio tiempo a acabar:



—**¡Silencio!** ¡Ponte a las órdenes del cocinero Silver y sé *útil*!

¡Qué carácter! ¡Aquel Capitán era **INSOPORTABLE**!

En todo caso, no me quedaba otra que obedecer. Descendí bajo cubierta y me reuní con John Silver el Largo en las cocinas. Al entrar me llegó a la nariz un tufo a cebolla *frita* con queso. Era evidente que el rancho no era gran cosa en el *Hispaniola*...

John, sentado pelando patatas, me recibió con su habitual *alegría*:

77

¡POR FIN ZARPAMOS!

—¡Vaya! ¡Se presenta el grumete Hawkins!

También el loro, posado  en su hombro, me hizo un recibimiento.

—*Craaa...* ¡Al abordaje! ¡Por mil papagayos flacos! *Craaa...* ¿Quién osa entrar en el reino del Capitán Flint? —chilló *agitando* las *alas*.

—¡Cállate, charlatán! —intentó acallarlo Silver.

—¿Así recibes a los invitados?

—*Craaa...* ¡por todas las galletas saladas! —fue la respuesta de Capitán Flint.

En seguida informé a John Silver de que, por órdenes del Capitán, había sido destinado a la cocina para ponerme a su servicio.

—¿Quieres ser útil de verdad, **JOVENCITO**?

—dijo mirándome con expresión irónica—. Entonces sube al puente de mando y disfruta de la partida... ¡y esto es una orden!

78

¡POR FIN ZARPAMOS!

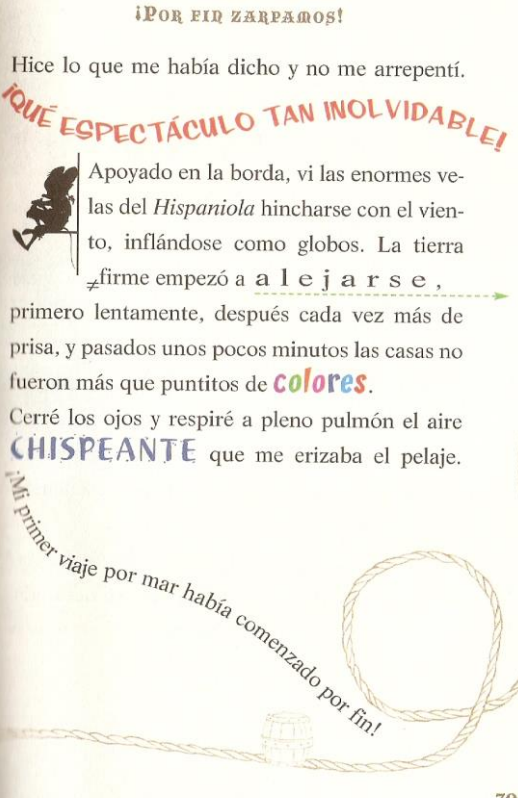
Hice lo que me había dicho y no me arrepentí.

¡QUÉ ESPECTÁCULO TAN INVOLVIDABLE!

Apoyado en la borda, vi las enormes velas del *Hispaniola* hincharse con el viento, inflándose como globos. La tierra firme empezó a **alejarse**, primero lentamente, después cada vez más de prisa, y pasados unos pocos minutos las casas no fueron más que puntitos de **colores**.

Cerré los ojos y respiré a pleno pulmón el aire **CHISPEANTE** que me erizaba el pelaje.

¡Mi primer viaje por mar había comenzado por fin!



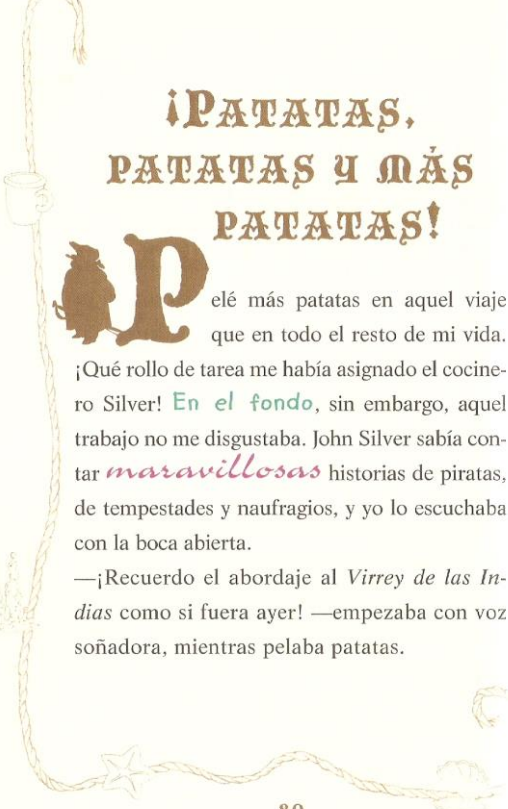
79

¡PATATAS, PATATAS Y MÁS PATATAS!

Pelé más patatas en aquel viaje que en todo el resto de mi vida.

¡Qué rollo de tarea me había asignado el cocinero Silver! **En el fondo**, sin embargo, aquel trabajo no me disgustaba. John Silver sabía contar **maravillosas** historias de piratas, de tempestades y naufragios, y yo lo escuchaba con la boca abierta.

—¡Recuerdo el abordaje al Virrey de las Indias como si fuera ayer! —empezaba con voz soñadora, mientras pelaba patatas.



80

¡PATATAS, PATATAS Y MÁS PATATAS!

—¡Qué batalla! Aún ahora oigo el **RUIDO** ensordecedor de los cañones y los gritos de los **PIRATAS**.

—¡Retirada! **Craaa...** ¡Atrás toda! —intervení el Capitán Flint batiendo las alas. En ese punto, Silver perdía siempre la paciencia y empezaba a gritar:

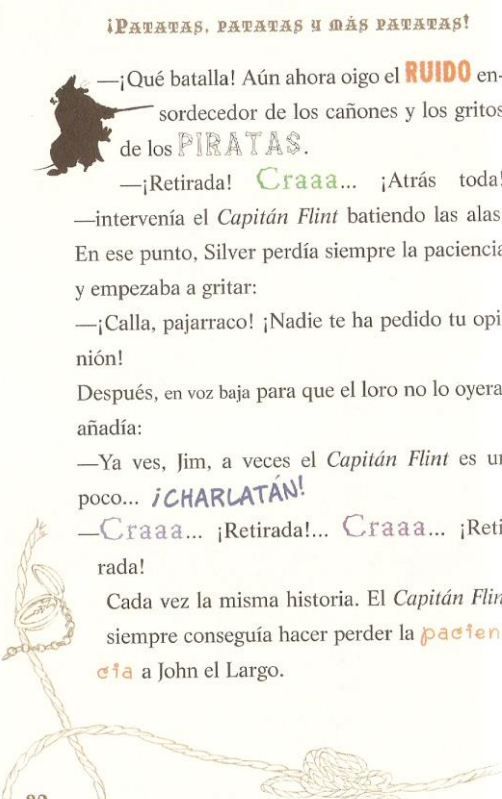
—¡Calla, pajarraco! ¡Nadie te ha pedido tu opinión!

Después, en voz baja para que el loro no lo oyera, añadía:

—Ya ves, Jim, a veces el Capitán Flint es un poco... **¡CHARLATÁN!**

—**Craaa...** ¡Retirada!... **Craaa...** ¡Retirada!

Cada vez la misma historia. El Capitán Flint siempre conseguía hacer perder la **paciencia** a John el Largo.



82

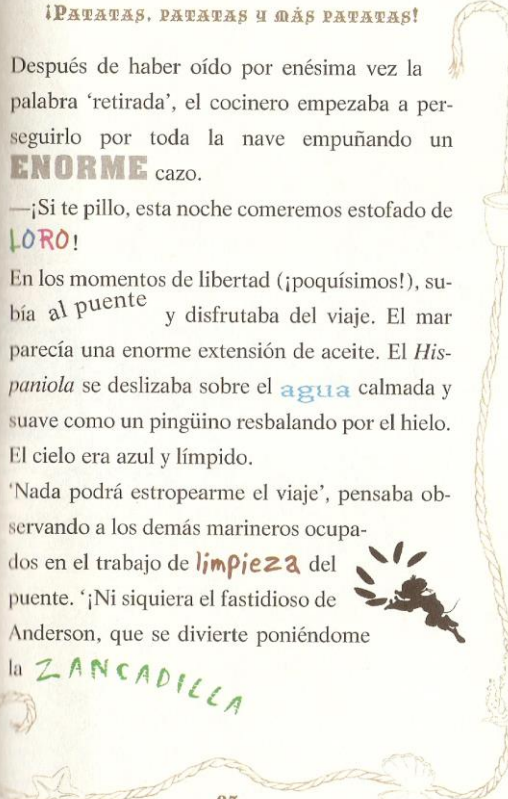
¡PATATAS, PATATAS Y MÁS PATATAS!

Después de haber oído por enésima vez la palabra 'retirada', el cocinero empezaba a perseguirlo por toda la nave empuñando un **ENORME** cazo.

—¡Si te pillo, esta noche comeremos estofado de **LORO!**

En los momentos de libertad (¡poquísimos!), subía **al puente** y disfrutaba del viaje. El mar parecía una enorme extensión de aceite. El *Hispaniola* se deslizaba sobre el **agua** calmada y suave como un pingüino resbalando por el hielo. El cielo era azul y límpido.

'Nada podrá estropear me el viaje', pensaba observando a los demás marineros ocupados en el trabajo de **limpieza** del puente. '¡Ni siquiera el fastidioso de Anderson, que se divierte poniéndome la **ZANCADILLA**



83

¡PATATAS, PATATAS Y MÁS PATATAS!

cuando llevo la pila de platos al camarote del conde!'. Pero me equivocaba una vez más: las zancadillas no eran precisamente el problema más grave.

¡NO HABÍA CONTADO CON EL BARRIL DE MANZANAS!
¡O MÁS BIEN CON EL ENEMIGO!



86

¡AMOTINAMIENTO!

Una manzana al día aleja al médico y a la cirugía!

Y además salva al barco del **amotinamiento**...

¿No os lo creéis? Entonces escuchad.

Llevábamos viajando un mes cuando, como cada noche antes de ir a dormir, subí al puente para **REFRESCARME** un poquito. Era una noche de luna llena, como se ven pocas. No soplabla el viento y el mar estaba plano e **INMÓVIL**.

Pasado un rato, oí un extraño **ruido**.

87

¡AMOTINAMIENTO!

¡Brrrruuurgrrrrrrruuum!

¿Qué era? El cielo estaba **sereno** y sin nubes. No podía tratarse de una tormenta.

¡Claro, era mi estómago, que reclamaba un bocado antes del merecido reposo!

Mientras pensaba cómo llenarlo, choqué contra algo.

¡TONK!

Con una pata dolorida, reconocí el pesado barril de **manzanas** que el conde había puesto a disposición de la tripulación.

¡Una manzana! ¡Eso era lo que quería!

Sin preocuparme mucho de la buena educación, me metí en el barril casi vacío y cogí una bonita y jugosa manzana. Y después otra, y otra más...

¡Brrrruuurgrrrrrrruuum!

88

¡AMOTINAMIENTO!

¡De nuevo aquel **ruido**! Esta vez reconocí en seguida la voz de mi estómago.

Parecía que me estuviera dando las gracias.

Al acabar de comer, empezaron a pesarme los párpados. El lento movimiento del barco y el murmullo del mar me dieron el golpe de gracia, y en un pestañeo me **dormí**.

¡Habría podido quedarme allí toda la noche si un golpe seco contra las paredes de barril no me hubiera despertado con un **SOBRESALTO**!

Estaba casi a punto de saltar afuera y decirle cuatro cositas al maleducado que me había arrancado del mundo de los **sueños**, pero por suerte no lo hice, porque las palabras que oí me helaron la sangre.

La voz era la de Silver, fría y **CORTANTE**.

—¿Os acordáis qué aventuras vivimos con el Capitán Flint?! ¿Y cuando perdí la pata?

89

¡AMOTINAMIENTO!

—¡Flint sí que era un gran **PIRATA**! —dijo otra voz—. Nuestros barcos siempre estaban cargados de **ORO**!

—¡Y esta vez también será así! —continuó Silver—. ¿Somos o no somos los piratas de Flint?

—¡Claro que los somos! —fue la respuesta.

—¡Y aparte del viejo Pew, ahora estamos todos aquí, a bordo del *Hispaniola*!

Explotó un coro de risotadas que me hizo **ESTREMECER**.

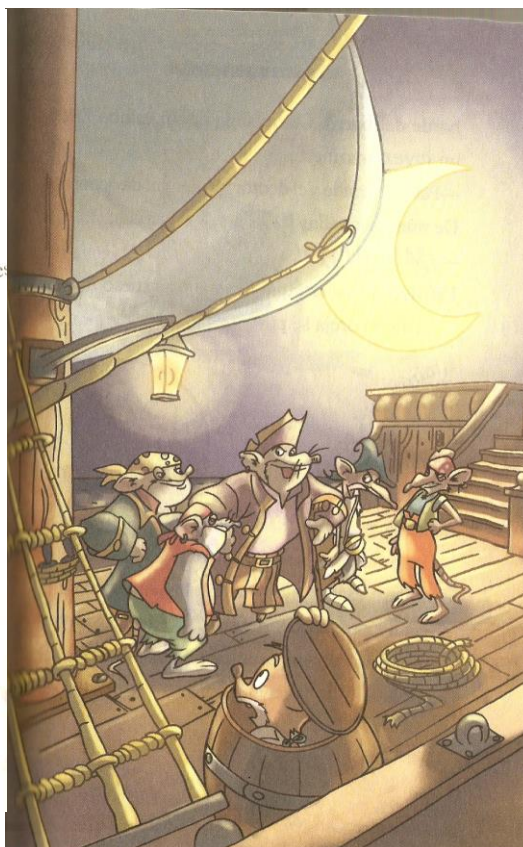
—¡JA! ¡JA! ¡JO! ¡JO! ¡JA! ¡JA! ¡JU! ¡JU!

Después Silver volvió a hablar:

—¿Sabéis lo que os digo? Si el tesoro de Flint está aún en esa isla... bueno, ¡os garantizo que será nuestro!

Hice acopio de toda mi **VALENTÍA** y miré por el

90



¡AMOTINAMIENTO!

borde del barril. Cerquísima de mí estaba Dick, un **JOVEN** marinero:

—Pero ¡el conde y el doctor no estarán de acuerdo! De nuevo aquellas **HELADAS** risotadas.

—¡JA! ¡JA! ¡JO! ¡JO! ¡JA! ¡JA! ¡JU! ¡JU!

Un viejo marinero que llevaba un grueso aro de oro en una oreja se puso en pie y

¡miró a Dick con expresión **FEROZ**!

—No te preocupes, muchacho... El conde y el capitán no son un problema. Y si no están de acuerdo...

92

¡AMOTINAMIENTO!

... ¡se convertirán en pasto de los peces! —gruñó.



¡No había duda! ¡Estaban preparando un amotinamiento!

Estaba **ATERRORIZADO** y, mientras pensaba cómo salir de allí, a alguien le entró hambre.

—Quiero una manzana —dijo Dick, metiendo una mano en el **BARRIL** y rozándome la punta de las orejas.

—¡Deja eso! —ordenó Silver.

93

¡MOTINAMIENTO!

—Yo tengo algo especial para la ocasión. ¡Un queso *supercurado* entero, para relamerse los bigotes!

La mano se retiró.

ME HABÍA LIBRADO POR UN PELO...



... ¡POR EL MOMENTO!

Anexo 20. Adaptaciones de los alumnos para la obra

Grupo 1:

Primera escena:

Narrador: La Isla del Tesoro esconde muchos secretos. Jim, un joven muchacho se había hecho con un mapa misterioso después de que una banda de piratas intentase quemar la posada en la que trabajaba junto a su madre. Ahora decide junto con sus amigos qué hacer con él.

(Jim se encuentra en una habitación junto a la doctora Livesey y la Condesa. Saca un paquete del bolsillo de la chaqueta y se lo da a la doctora).

- Condesa: Esto es lo que Jim y su madre encontraron en el baúl del pirata antes de que muriese.

- Doctora: ¡Es muy difícil de abrir! Utilizaré mis tijeras de cirujano. (Lo abre y se queda mirándolo pensativamente durante un rato).

- Doctora: Este cuaderno está lleno de números y nombres.

- Condesa: Se diría que es un registro de cuentas. Éstos son nombres de barcos y los números indican lo que cuesta cada uno de ellos.

- Doctora: ¡No entiendo nada!

- Condesa: Es muy sencillo. Billy Bones ha registrado en este cuaderno toda una vida de piratería. ¡Treinta años junto a Flint!

- Doctora: ¡Por mil mentirosos! ¡El mismísimo Capitán Flint!

- Jim: ¡El pirata más temido de todos los tiempos!

- Condesa: ¡El terror de los siete mares!

- Narradora: Los tres se quedan mirándose sin decir palabra. Finalmente la doctora abre un pergamino plegado, era el plano de una isla.

- Condesa: ¡Qué isla tan extraña! Parece un dragón.

- Jim: ¿Y estas cruces tan raras qué son?

- Doctora: Son la solución a todo este misterio. Al lado de esta crucecita solitaria hay algo escrito. ¡Aquí está el tesoro!

- Condesa: ¡Bien! Es la oportunidad de nuestra vida. ¡Qué alegría! ¡Qué emoción! ¡Yuhu! ¡Busquemos un barco! ¡No perdamos tiempo!

- Rodolfo: ¡Bien! Me encantan las aventuras.

- Dori: A mí lo único que me importa es el tesoro.

- Condesa: ¡Compraré el barco más bello y veloz! Yo seré almirante y vosotros seréis mis grumetes.

Grupo dos:

Segunda escena:

- Jim (Está solo y lee la carta en voz alta): Querida doctora. Finalmente he encontrado el barco. Se llama Hispaniola. Es la reina de las goletas y la tripulación es de primer orden. En particular estoy muy satisfecho del cocinero (resaltar la palabra cocinero), un tipo como debe ser (aunque solo tiene una pierna), se llama John Silver el Largo. Reuníos conmigo lo antes posible en Bristos, en la Vieja Ancla. No quepo en la piel de ganas de partir. La condesa.

Tercera escena:

Aparece Jim tratando de convencer a su madre para embarcar con sus compañeros.

- Jim: Mama, me gustaría ir de viaje a Bristol.

- Madre: ¡No, es muy peligroso! Te podría pasar algo y ya tengo bastante con haber perdido a tu padre.

- Jim: ¡Mamá! Por favooooor (suplicando). Te haré un masaje o la manicura o...

- Madre: No seas pesado, he dicho que ¡No!

- Jim: Tú puedes quedarte en el pueblo, los criados de la doctora te cuidarán. Llevaré mucho cuidado, pero debo ir, aquí no nos queda nada.

- Madre: Tienes razón hijo, aquí no nos queda nada. Prométeme que tendrás mucho cuidado.

- Jim: Te lo prometo mamá. (Se abrazan).

Cuarta escena:

Jim llega a Bristol junto a la doctora y son recibidos alegremente por la condesa.

- Jim: ¿Cuándo partimos?

- Condesa: “¡ajaja” ¡Ten paciencia! Ya he comprado el barco. Es aquella preciosidad que se ve a lo lejos. Antes debes cumplir una misión.

-Jim: ¿De qué se trata señora?

- Condesa: Debes entregar este papel al cocinero de abordó, John Silver el Largo. Regenta la posada El Catalejo”

(Jim sale corriendo hasta llegar a la posada, donde se encuentra con el cocinero. Hay algunos piratas sentados bebiendo ron).

- Jim: ¿Es usted el señor Silver? (tímidamente)

- Loro: ¡Por mil papagayos flacos! ¡Craaa...! Es precisamente él, John Silver el Largo!

- Silver: ¡Cierra el pico, pillastre emplumado! ¡Uno de estos días usaré tus plumas como relleno para mi almohada! Me disculpo en nombre de mi insoportable loro, se llama Capitán Flint y no consigue tener la lengua quieta.

- Jim: Esta nota es para usted señor Silver.

- Silver: ¡Pues claro, tú debes ser el nuevo grumete de la Hispaniola! Vayamos al puerto. Dame un momento para recoger mis cosas.

(De pronto un pirata de levanta y sale corriendo).

- Jim: (Alarmado) ¡Ese es Perro Negro! ¡Uno de los piratas que intentó matarnos a mi madre y a mí!

- Silver: ¡Atrapadlo! (otros dos salen tras él). Tranquilo hijo, lo cogerán. Espera que coja mi equipaje.

- Loro: (Mientras se alejan) Tesoro, tesoro... craaa...

(Jim se queda sólo y piensa en voz alta: el viejo pirata dijo que no me fiase del pirata de una sola pierna. Es un tipo muy raro. Además, ¿Qué haría perro negro en su posada?

Grupo tres:

Quinta escena:

(Dentro de la Hispaniola)

- Jim: ¡Este barco es maravilloso!

- Doctora: ¡Démosle las gracias al astillero Mario!

- Condesa: ¡Ha hecho un maravilloso trabajo! Acompañame Jim. Quiero presentaros al capitán.

- Capitán: He oído que el objetivo de este viaje es la recuperación de un Tesoro.

- Jim: ¿Cómo?

- Capitán: ¡Sí! Y parece que soy el único que no se ha enterado de nada. ¡Y deben saber que no me gusta el cocinero y mucho menos la tripulación!

- Condesa: ¿Por qué? ¿Tiene miedo de un amotinamiento?

- Doctora: ¡Por el amor de dios! ¡Eso sería catastrófico!

- Capitán: Eso no lo puedo saber, pero será mejor que escondamos las armas. Y tú, Jim, te pondrás a las órdenes del cocinero (se aleja el capitán).

- Condesa: ¿Pero quién se cree que es?

- Jim: No lo sé, pero será mejor hacerle caso.

Grupo cuatro:

Sexta escena:

-Narradora: Jim baja a la cocina y se encuentra a Silver y a su loro.

- Silver: ¡Vaya! ¡Se presenta el grumete Jim!

- Loro: ¡Al abordaje! ¡Por mil papagayos flacos! Craaa... ¿Quién se atreve a entrar así?

- Silver: ¡Cállate charlatán! ¿Así recibes a los invitados? Toma, ayúdame a pelar patatas.

-Jim: Sí señor.

- Silver: (pelando patatas). ¡Recuerdo el abordaje al Virrey de la Indias como si fuera ayer! ¡Aún puedo oír el ruido ensordecedor de los cañones y los gritos de los piratas!

- Loro: Retirada, craaa...

- Silver: (perdiendo la paciencia) ¡Calla, pajarraco! ¡Nadie te ha pedido tu opinión! (en voz baja dirigiéndose a Jim) A veces el Capitán Flint es un poco charlatán.

- Loro: Craaa... ¡retirada! (varias veces)

- Silver: ¡Si te pillo, esta noche comeremos estofado de loro!

Grupo cinco:

Séptima escena:

(Cubierta del barco)

- Narradora: Una manzana al día aleja al médico y la cirugía. Y además salva al barco del amotinamiento ¿No o lo creéis? Entonces escuchad... Era una noche de luna llena, Jim se encontraba en la cubierta.

(Jim está solo en la cubierta del barco).

- Jim: ¡Qué hambre tengo! Miraré dentro de ese barril de manzanas.

(De repente se oyen voces y Jim se mete dentro del barril).

- Silver: ¿Os acordais qué aventuras vivimos con el Capitán Flint? ¿Y cuando perdí la pierna?

- Pirata 1: ¡Flint sí que era un gran pirata! ¡Nuestros barcos siempre estaban cargados de oro!

- Silver: ¡Y esta vez también será así! ¿Somos o no somos piratas de Flint?

- Todos: ¡Claro que lo somo! JA JA JA.

- Silver: Si ese maldito niño tiene el mapa del tesoro se lo quitaremos y todo el oro será nuestro. (Jim asoma la cabeza por el barril y se oyen más risas).

- Pirata dos: ¡Qué hambre tengo! (Mete una mano en el barril y toca la cabeza de Jim. El niño sale corriendo).

- Jim: ¡Ahora lo sé todo! ¡No os saldréis con la vuestra!

- Silver: Tranquilo muchacho, te daremos una parte (mientras saca su espada).

- Jim: ¡Socorro! ¡Condesa! ¡Doctora!

(Llegan las dos con tres marineros más y el capitán. Comienza una dura lucha en la que mueren dos piratas y Silver es capturado)

- Capitán: ¡Llevadlo a la bodega, y que no salga hasta que no lleguemos a tierra!

- Narradora: Así es como Jim consiguió que los malvados piratas no se apoderasen de la Hispaniola, pero aún quedaban muchos marineros desleales entre la tripulación que ayudarían a escapar a Silver, pero esas son otras historias...

Anexo 21. Imágenes del cómic usadas con técnicas VTS



Imagen 1.



Imagen 2.



Imagen 3.



Imagen4.



Imagen 5.



Imagen 6

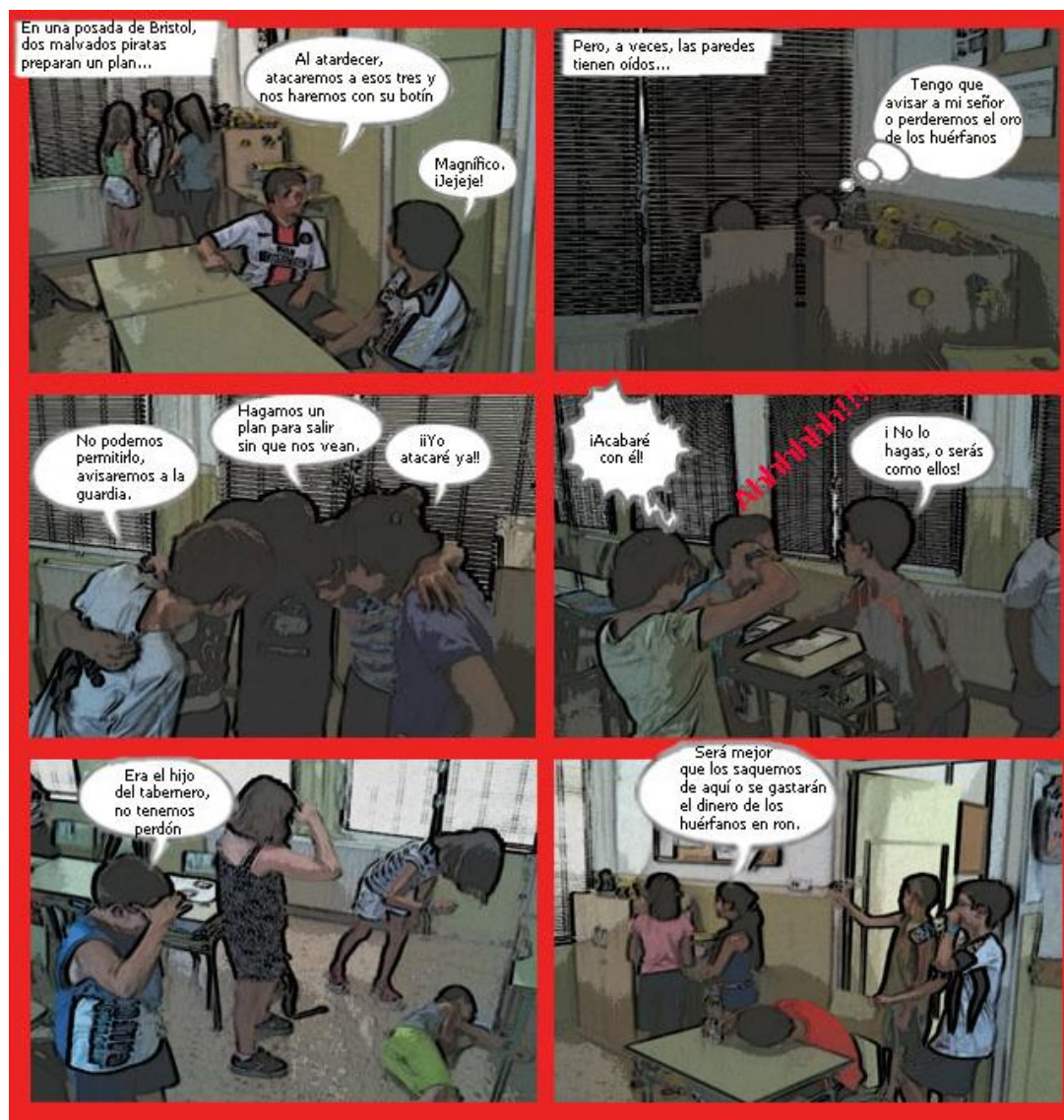


Imagen 7



Imagen 8

Anexo 22. Representación historia gráfica



Anexo 23. Entrada tres del blog

Posada Almirante Benbow

3. Palabras antónimas

Las palabras antónimas son aquellas que expresan ideas opuestas o contrarias; por ejemplo: claro y oscuro o antes y después.

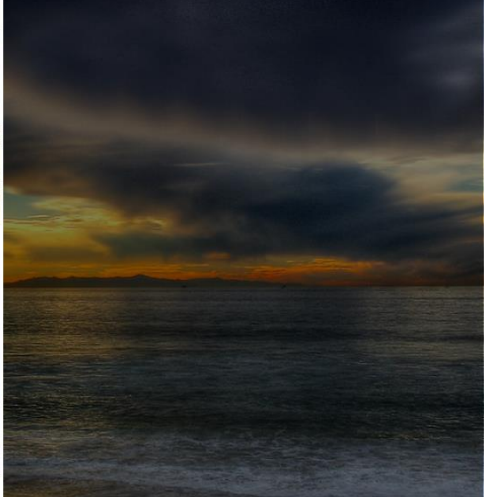
Tras leer el siguiente fragmento, encuentra un antónimo para cada una de estas palabras: **mañana**, **mucho**, **bosques**, **alto**, **triste**, **vertical**. Después redacta una historia en la que tú seas protagonista e incluyas los antónimos que has elegido. Puedes encontrarte en la Isla del Catalejo o en el lugar que prefieras.

13. Cómo empecé mi aventura en tierra

Cuando salí a cubierta la **mañana** siguiente, el aspecto de la isla había cambiado totalmente. Aunque la brisa ya había caído del todo, durante la noche habíamos recorrido **mucho** camino y estábamos inmóviles, encalmados, a media milla aproximadamente al sudeste de la costa baja del lado este. Gran parte de la superficie estaba cubierta por **bosques** de color grisáceo. Este tono parejo se veía interrumpido por franjas de arena amarilla en las zonas más bajas y por muchos árboles **altos** de la familia del pino que destacaban sobre los demás, algunos aislados y otros en grupos, pero en general el colorido era uniforme y **triste**. Las colinas se elevaban por encima de la vegetación en aristas de roca pelada. Todas tenían una configuración extraña y la del Catalejo, que tendría trescientos o cuatrocientos pies de altura más que el resto de ellas, era también la de configuración más extraña, pues subía casi **vertical** de todos los lados y luego, de pronto, se aplanaba arriba como un pedestal en el que poner una estatua.

La Española se hundía hasta los imbornales en las olas





Anexo 24. Comentarios de la entrada tres del blog

Anne Bonny.

Era una tarde muy soleada cuando **jim tenia** poco trabajo, que era ensayar a ser pirata. **pero jim** en vez de **ensallarlo** en su casa, lo **ensallo** en la selva. **jim** se preocupaba por ser un poco más bajito que los otros **pirata**. **pero** cuando se **entero** de que no pasaba nada por ser un poco bajo **yse** puso alegre. **cuando termino** vio un animal que **tenia** forma horizontal.

Caharlote de Berry.

una mañana un hombre alto y triste, estaba acostado en **orizantal**. **se** levanto corriendo y con muchas ganas de vivir. **se** le ocurrió ir a un parque a jugar y así poder jugar con muchos amigos que tenía desde que era pequeño. **al** poco de estar allí se puso muy alegre ya que todos lo querían y deseaban poder jugar con él.

Grace O, Malley.

Era una noche que duraba muy poco tiempo, era la noche de las hadas. Pronto se haría de día. Yo iba muy alegre caminando por el bosque, cuando apareció un troll de las cavernas. Me fui debajo de un puente horizontal que cruzaba el río. Un hada me dijo que pronto sería de día. Se hizo muy tarde y el troll seguía buscando, hasta que salió el sol y se **convirtio** en piedra.

Bart the Black.

Una tarde en la selva un hombre alto que estaba triste y acostado, durmiendo en horizontal, se levantó y poco **despues** fue a la selva, **empezo** a pegar tiros hasta que alcanzo a un mono sagrado. Lo vieron los habitantes y comenzaron a perseguirlo hasta una cueva donde lo mataron. Los habitantes se pusieron alegres por haber vengado al mono.

Señorita Hawkins.

Una noche, los piratas se fueron a la selva, entonces, vieron un árbol horizontal, poco a poco lo intentaban levantar. Cuando lo levantaron, debajo del árbol había un gato. Los piratas se lo regalaron a una niña. La niña se puso muy feliz.

Wendy.

Una tarde, cuando **hacia** poco **frio**, me fui al monte, descubrí un **arbol** enano lleno de frutos. De repente me **habia** perdido pero estaba feliz por **aver** encontrado ese **arbol** lleno de frutos. Me tumbé en el suelo de forma horizontal y me quedé pensando un buen rato.

Stede Bonnet.

Ayer por la noche paso una cosa **terible**, un barco se **habia** chocado contra una roca gigantesca. Pocas personas estaban mirando, **haber** lo que **habia** pasado. **Ala** otra noche en el parque. **Havia** unos ruidos **teribles**, era un hombre bajo que estaba gritando porque le dolía la pierna. Un hombre alegre, llamó a la ambulancia. Entonces **selo llebarons** al Hospital. Entonces, el chico alegre paso por una **caye orizontal**.

James Hook

Ayer por la noche me **encontre** una piedra muy extraña, estaba un poco **fria** y me la encontré en el desierto. Había una montaña, era muy baja. Yo me subí en esa montaña y en una pared **habia** un hueco en forma de un corazón, **intente** encajar la piedra que me **encontre** pero no cabía entonces me puse a buscar por la montaña y **ví** una parte de una piedra en forma de corazón y me la guarde en el **volsillo** y seguí buscando pero no encontré nada pero busqué y busqué, vi un cuarto de piedra y también la guarde y al lado me encontré el otro cuarto **fuy** donde estaba el hueco y las junté la piedra la puse en **orizontal** y **cabia**. Cuando la puse **ví** que **salia** una luz blanca y **parecia** la cara de un fantasma pirata.

Bartolome el Portugués

Una noche navegaban en el mar de las islas catalejo. Poco **despues** vieron algo a lo lejos, poco a poco se fueron acercando más, **asta** que se acercaron mucho. **desde** alli se **podia** ver todo perfectamente, los piratas atracaron el barco y se **bajaron** del barco y se **dieron** cuenta de que era una selva. **había** una cuesta de

arena y piedras en la que te **resvalabas**. **cuando** **vajaron** **le** **gusto** tanto que se pusieron todos a **sonreír**. Finalmente **colomos** un tronco de árbol en horizontal y la pudimos pasar.

Charles Vane

Una noche navegaba por el mar hacia la Isla del Catalejo. Mis bucaneros andaban un poco borrachos a causa del ron. **cuando** llegamos a la isla contemplamos una hermosa **selba**. Cuando entramos en ella nos perdimos sin **ni** (faltaba) siquiera ver la luz por las **ojas** de las plantas. Tras caminar un rato vimos una cruz **henorme** y pensamos que bajo ella **habria** un gran tesoro. Cuando excavamos nos pusimos muy contentos porque allí estaba, ¡el tesoro! El tesoro estaba colocado en horizontal, en el fondo. Lo sacamos, lo abrimos y, ¡oro! Fuimos con el tesoro al puerto y atracamos en el puerto hicimos una gran fiesta con ron y **vailes**.

Elizabeth Sawnn

Ayer yo **fuí** al parque. Allí había unos arbustos, era una selva. Había un hombre bajo y estaba muy alegre. Me **dió** un papel que era horizontal y ponía que buscase pistas y las **busque** y las encontré y luego me encontré un tesoro.

Mary Red

Una tarde, un hombre, con un poco de chepa, iba andando por un parque y de repente, una chica llamada Mary Read, le asaltó por arriba y se tiró encima, el hombre se puso contento, empezó a reírse y se fue haciendo cada vez más grande hasta que llegó a los 50 metros, sacó una escopeta y con su gran nariz horizontal golpeó a Mary Read que se quedó en el suelo.

Bill Bones

Ayer fui a nadar. Me puse en horizontal ya que es muy **difícil** nadar en vertical. La playa **parecia** un desierto. **Corri** por la arena y me **senti** muy alegre. **Intente** coger un coco pero no pude porque soy muy bajo.

Lechuck

Hoy por la tarde voy a la playa y me voy a montar en un barco de pasajeros. Estuve poco tiempo. Luego fui a la selva que está al lado de la playa.

Vi una persona muy baja, estaba feliz, igual que yo. Vimos animales. Después me puse a dormir en una hamaca horizontal.

Jack Sparrow

Ayer por la tarde me **encontre** un pirata en un parque era muy bajo, **tenia** poco pelo y estaba muy contento. Casi siempre, cuando lo **veías** se **ponia** en horizontal, porque se **ponia** muy nervioso, no le gustaba que le mirasen el ojo de cristal.

Jean Fleury.

Una noche en la selva un hombre **vajo** que estaba triste y acostado, durmiendo en **orizantal**, se **levanto** y poco **despues** fue a la selva, **empezo** a pegar tiros hasta que **alcanzo** a un mono sagrado. Lo vieron los habitantes y comenzaron a perseguirlo hasta una cueva donde lo mataron. Los habitantes se pusieron felices por haber vengado al mono.

Sam Bellamy.

Una vez una familia fue al monte a pasar el día. Tenían poca comida pero les daba igual porque **sabian** cazar. **después** de comer fueron por la parte baja de la montaña a buscar una cueva. **encontraron** un terreno llano lleno de **hierva** donde acamparon. **al dia** siguiente se les **olvido** la tienda de campaña pero estaban felices porque era el cumple de su hija.

Jhon Silver.

El otro día, por la noche, íbamos al barco cuando vimos a unos pocos piratas reunidos en él. Decidimos espiarlos. Oímos que se **dirigian** al desierto y un pirata bajo estaba muy alegre. Vimos que, por el horizonte salía el sol y nos tuvimos que ir porque iban a zapar.

Barbanegra.

Por la tarde **fuí** a pescar con unos amigos. Pescamos pocos peces. **Viviamos** en la montaña, era muy baja pero con muchos animales. Los animales estaban muy alegres. **Teniamos** un mapa en el que **salia** mi casa, que estaba en horizontal, pero mi casa **salia** porque era una casa muy famosa, porque mi madre hacía los mejores pescados.

Aury Barbarroja.

Me desperté alegre esa mañana. Mi cama seguía horizontal, el barco no se había movido mucho. Mire bajo la cama y había un poco de agua. ¡Como me gustaría estar en el desierto!

Ben el largo.

Estaba en el desierto con mis amigos una mañana. Las palmeras ya no estaban en vertical, estaban en horizontal. Parecía un poco raro. Empezamos a andar hasta encontrar una **piramide**. Entramos y había una momia, era muy baja, pero corría detrás de nosotros. Un amigo **acerco** una antorcha y se fue corriendo. Nos pusimos muy alegres.

Calico Jack.

Estaba alegre. La calle era un desierto **po** la mañana. Me dio un poco de miedo. Me puse contra la **pare** en horizontal y bajo mis pies pasó un bicho muy raro ¿Qué estaba pasando?

Israel Hands.

La tabla para tirar a la gente al mar era **orizental**, querían tirarme por la mañana, pero me **escondi** bajo los barriles. Mi amigo se puso muy alegre al verme y nos escapamos al desierto **despues** de matar a todos los piratas.

Elaine Marley.

Que frío por la mañana, me fui a la playa que **hacia** mucho calor como en el desierto. El mar era horizontal y **habia** una botella flotando. Me puse alegre. La abrí y **ponia**, te deseo lo peor, te **matare**. Me fui y me **meti** bajo las mantas y no **volvi** a salir.

Fanny Campbell.

Me fui un poco alegre y **llegue** por la mañana. El avión volaba en horizontal y bajo **el** se veía el desierto. Se estrelló y no era el desierto, era una isla y yo era la única viva. Entonces **ice** una cabaña en una cueva para esconderme de

los leones, pero el techo era muy bajo y no **podían** entrar. Al final me encontró un barco pirata y me hice una de ellos.

Anexo 25. Entrada cuatro del blog

Posada Almirante Benbow

4. El encuentro de Jim.

Las palabras sinónimas son aquellas que tienen un significado muy parecido o igual, pero se escriben de forma diferente.

Busca un sinónimo para cada una de las palabras rojas que aparecen en el texto.

¿Con qué extraña criatura crees que se encontrará Jim? Puedes contárselo a tus compañeros en cuatro o cinco líneas.

Desde la falda de la colina, que por aquí tenía mucha pendiente y era pedregosa, se soltó algo de **gravilla** que cayó saltando y rebotando por entre los árboles. Instintivamente volví la vista en esa dirección y vi una figura que saltaba rápidamente tras el tronco de un pino. No pude distinguir en absoluto si era un oso, un hombre o un mono. Parecía oscura y peluda; no vi más que eso. Pero el **terror** de esta nueva **aparición** me hizo detenerme.

Ahora parecía estar cercado por ambos lados: detrás de mí los asesinos, delante este misterioso ser que me acechaba. Inmediatamente empecé a preferir el peligro conocido al peligro por conocer. El propio Silver parecía menos terrible en comparación con esta criatura de los bosques y giré sobre mis talones y, con el ojo **avizor** a lo que pudiera venirme por detrás, empecé a deshacer camino en dirección hacia los botes.

Inmediatamente reapareció la figura que, trazando un ancho círculo, empezó a **acosarme**. En todo caso, yo estaba cansado, pero aunque hubiera estado tan fresco como al levantarme, pude ver que sería vano tratar de rivalizar

Anexo 26. Fotos de la obra

Jim entrega a la condesa y a la doctora, acompañadas por sus guardaespaldas, el mapa del tesoro.



Jim lee la carta que ha recibido.



Jim trata de convencer a su madre.



Jim va a la taberna de Silver y descubre a Perro Negro.



Jim, la condesa y la doctora se presentan ante el capitán de la Hispaniola.



Jim y Silver pelan patatas a bordo de la Hispaniola junto al loro Flint.



Jim sale del barril de manzanas y descubre el amotinamiento.



La condesa, la doctora y el capitán se enfrentan a los piratas amotinados.

Anexo 27. Aventura gráfica *Treasure Island*



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

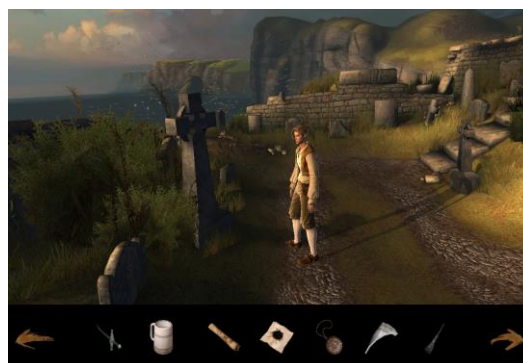


Imagen 4

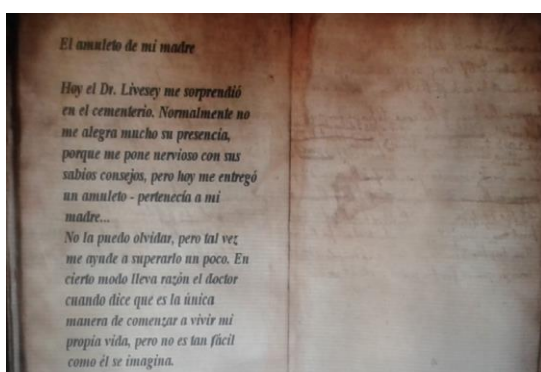


Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8

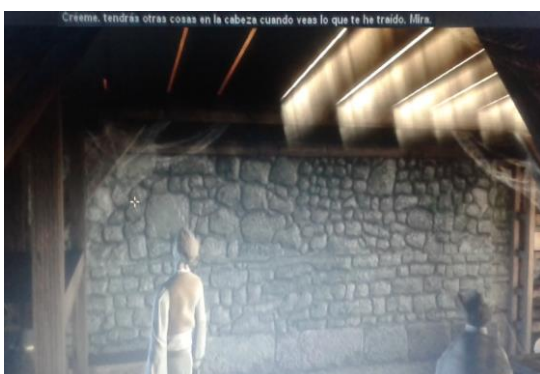


Imagen 9



Imagen 10

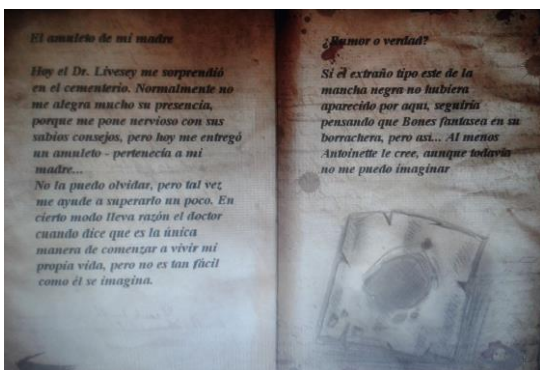


Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13

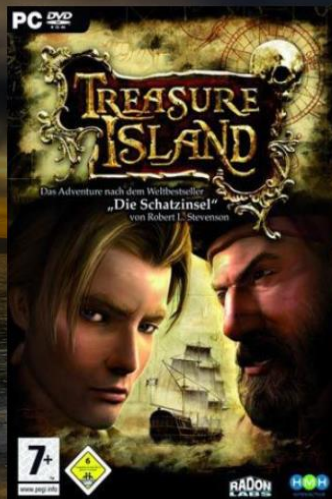


Imagen 14

Anexo 28. Entrada cinco del blog

5. El secreto del viejo bucanero.

Después de haber jugado en clase al episodio 1 de la aventura gráfica "Treasure Island", ¿qué parecidos y diferencias encuentras entre el juego y los otros formatos de "La Isla del Tesoro" con los que hemos trabajado (cómic, películas, libros)? ¿Qué es lo que más te ha gustado hacer en esta aventura gráfica?



Anexo 29. Comentarios de la entrada cuatro del blog

Sam Bellamy.

Sinónimos: arena, pánico, visión, vigilante, acorralarme.

La isla **estva** llena entera de muchos bichos y Jim se **encontro** con el **mas** malo. **era** una **expecie** de gorila gigante que arrancaba **arboles** y los lanzaba contra las personas. **en** sus dientes **tenia** restos de personas. **pero** Jim no **tenia** miedo.

La isla estaba llena de muchos bichos y Jim se encontró con el más malo. Era una especie de gorila gigante que arrancaba árboles y los lanzaba contra las personas. En sus dientes tenía restos de personas. Pero Jim no tenía miedo.

Jack Sparrow.

Sinónimos: tierrecilla, pavor, presencia, observador, intimidarme.

Era un pirata muerto que se **habia** resucitado. Llevaba un pañuelo en la cabeza y un parche. Y **tenia** una escopeta. Jim se **metio** en la cueva. Pero eso fue peor, dentro **habia mas** piratas muertos y empezaron a levantarse.

Era un pirata muerto que había resucitado. Llevaba un pañuelo en la cabeza y un parche. Y tenía una escopeta. Jim se metió en la cueva. Pero eso fue peor, dentro había más piratas muertos que empezaron a levantarse.

Barbanegra.

Sinónimos: arenilla, miedo, presencia, observador, amenazarme.

Al principio Jim vio un hombre normal y corriente. Pero de repente se **transformo** en un gran oso. El hombre oso le enseñó los dientes a Jim y **gruño**. Pero el oso le dijo, te **ayudare** y mataremos a los piratas que te siguen.

Al principio Jim vio un hombre normal y corriente. Pero de repente se transformó en un gran oso. El hombre oso le enseñó los dientes a Jim y gruñó. Pero el oso le dijo, te ayudaré y mataremos a los piratas que te siguen.

Señorita Hawkins.

Sinónimos: piedras, miedo, presencia, observador, intimidarme.

En la selva había una serpiente de muchos metros. Era muy gorda y tenía grandes dientes. Dentro de ella entraba el cuerpo entero de Jim. Por eso se escondió hasta que se fue.

Mary Read.

Sinónimos: arenilla, temor, visión, vigilante, intimidarme.

Cuando Jim levantó la cabeza se encontró con fuego que salía de los árboles. Se escondió. Entonces vio como salía un gran dragón rojo de una cueva. Iba a ser muy difícil hacerse con el tesoro del dragón.

James Hook.

Sinónimos: arena, horror, visión, atento, agobiarme.

Jim se **encontro** cara a cara con un hombre lobo de tres metros, con los ojos rojos y los **conmillos** llenos de sangre porque se **habia** comido a los piratas que **seguian** a Jim. Pero Jim se acordaba de las **istorias** de su abuela y **sabia** que si **hacia** una antorcha con fuego el hombre lobo se **iria** muy asustado y eso **izo**.

Jim se encontró cara a cara con un hombre lobo de tres metros, con los ojos rojos y los colmillos llenos de sangre, ya se había comido a los piratas que seguían a Jim. Pero Jim se acordaba de las historias de su abuela y sabía que si hacia una antorcha el hombre lobo se asustaría y se iría muy asustado, eso fue lo que hizo.

John Silver.

Sinónimos: tierra, pavor, visión, vigilante, acorralarme.

Jim estaba metido en un laberinto de árboles de la isla. Muchos árboles se empezaron a caer. Entonces vio un hombre que le daba cabezazos a los árboles. Tenía cabeza de toro y era muy fuerte. **Tambien** llevaba un martillo enorme en sus manos y los pies eran pezuñas.

Jim estaba metido en un laberinto de árboles de la isla. Muchos árboles se empezaron a caer. Entonces vio un hombre que le daba cabezazos a los árboles. Tenía cabeza de toro y era muy fuerte. También llevaba un martillo enorme en sus manos y los pies eran pezuñas.

Bart The Black.

Sinónimos: arena, temor, visión, observador, agobiarme.

De repente Jim vio una especie de brazo que salía de entre las plantas. **Biscoso** y blandito. Cuando lo cogió se dio cuenta que también era pegajoso. Era un tentáculo de un calamar gigante, que se lo llevo al mar. ¿**Como** escaparía Jim?

De repente Jim vio una especie de brazo que salía de entre las plantas. Viscoso y blandito. Cuando lo cogió se dio cuenta que también era pegajoso. Era un tentáculo de un calamar gigante, que se lo llevo al mar. ¿Cómo escaparía Jim?

Aruy Barbarroja.

Sinónimos: arenilla, miedo, visión, vigilante, perseguirme.

Jim se encontró con el pirata más feo de todos los tiempos. No tenía dientes y le faltava un ojo, ¡qué feo! Tenía un garfio en la mano con el que cojía peces para comer.

Jim se encontró con el pirata más feo de todos los tiempos. No tenía dientes y le faltaba un ojo, ¡qué feo! Tenía un garfio en la mano con el que cogía peces para comer.

Fanny Campbell.

Sinónimos: tierra, pánico, visión, observador, acorralarme.

Lo que vio Jim fue un león. Sabía que lo **avian** mandado los piratas malos porque ya lo **avia** visto antes en el barco. Cuando Jim se subió al árbol el león dejó de buscarlo y se comió a sus dueños cuando llegaron al mismo lugar.

Lo que vio Jim fue un león. Sabía que lo habían mandado los piratas malos porque ya lo había visto antes en el barco. Cuando Jim se subió al árbol el león dejó de buscarlo y se comió a sus dueños cuando llegaron al mismo lugar.

Elizabeth Swann.

Sinónimos: piedras, temor, visión, vigilante, acorralarme.

Parece que Jim había encontrado a uno de los **canibales** que vivían en la isla. Era el **unico** que quedaba en la Isla de Calavera y llevaba mucho tiempo sin encontrar comida, hacía años que ningún pirata llegaba allí. Secuestró a Jim y se lo llevo a su guarida de **canibales**.

Parece que Jim había encontrado a uno de los caníbales que vivían en la isla. Era el único que quedaba en la Isla Calavera y llevaba mucho tiempo sin encontrar comida, hacía años que ningún pirata llegaba allí. Secuestró a Jim y se lo llevo a su guarida de caníbales.

Jean Fleury.

Sinónimos: piedras, temor, presencia, observador, vigilarme.

Entre las ramas **habia** un pajarraco con su nido. Jim se **habia** asustado por un pajarraco.

Entre las ramas había un pajarraco con su nido. Jim se había asustado por un pajarraco.

Stede Bonnet.

Sinónimos: arenilla, pánico, visión, vigilante, molestarme.

Era un pirata malo que **havia** llegado antes que los **demas**. Tenía **uana** pata de palo y un ojo de cristal. Tenía tres dientes y le **faltava** una mano. En la otra mano **tenia** una pistola y **empezo** a disparar a Jim. Jim salió corriendo.

Era un pirata malo que había llegado antes que los demás. Tenía una pata de palo y un ojo de cristal. Tenía tres dientes y le faltaba una mano. En la otra mano tenía una pistola y empezó a disparar a Jim. Jim salió corriendo.

Grace O' Malley.

Sinónimos: arenilla, miedo, visión, vigilante, agobiarme.

Jim caminaba por la isla escapando de los piratas cuando escuchó pisadas a su alrededor. Primero pensó que sería un perro que habían mandado los piratas para encontrarle. Pero los ruidos se hicieron muy fuertes. De repente salió una rata gigante de los árboles, era tan grande que Jim solo pudo correr.

Wendy.

Sinónimos: piedrecillas, miedo, visión, observador, vigilarme.

Habia un mono de tres cabezas que miraba fijamente al niño. **Tenia** ojos de muchos colores y **tenia** mucha **ambre**. **Cogio** un palo y le dio en la cabeza, pero **aun** le quedaban dos.

Había un mono de tres cabezas que miraba fijamente al niño. Tenía ojos de muchos colores y tenía mucha hambre. Cogió un palo y le dio en la cabeza, pero aún le quedaban dos.

Elaine Marley.

Sinónimos: arena, miedo, visión, vigilante, vigilándome.

Jim se **quedo** solo y vio un hombre muy feo, era un pirata que lo **habia** encontrado y **tenia** una pata de palo, por eso Jim pudo escaparse, porque el pirata malo no **podia** seguirlo. Pero Jim **cayo** en su trampa y se **metio** en la jaula que el pirata **habia** preparado.

Jim se quedó solo y vio un hombre muy feo, era un pirata que lo había encontrado y tenía una pata de palo, por eso, Jim pudo escaparse, porque el pirata malo no podía seguirlo. Pero Jim cayó en la trampa del pirata y se metió en la jaula que había preparado.

Charlotte de Berry.

Sinónimos: arena, miedo, visión, vigilante, cercarme.

Creo que va a ser un oso que **ay** en la isla y que se va a comer a Jim cuando **este** se descuide, porque se ha metido en su casa. El oso **sera** muy grande, peludo y con unos dientes **jigantes**.

Creo que será un oso que hay en la isla y que se va a comer a Jim cuando éste se descuide, porque se ha metido en su casa. El oso será muy grande, peludo y con unos dientes gigantes.

Charles Vane.

Sinónimos: tierra, pavor, presencia, vigilante, hostigarme.

Era un goblin lo que Jim veía. Tenía una cara graciosa, pero era malo, se le notaba en los ojos. Empezaron a salir **mas** y rodearon a Jim, le apuntaban con sus espadas. Al final llegaron los piratas malos y se enfrentaron con los goblins y mientras Jim se escapó.

Era un goblin lo que Jim veía. Tenía una cara graciosa, pero era malo, se le notaba en los ojos. Empezaron a salir más y rodearon a Jim, le apuntaban con

sus espadas. Al final llegaron los piratas malos y se enfrentaron con los goblins y mientras Jim se escapó.

Anne Bonny.

Sinónimos: piedras, temor, visión, observador, perseguirme.

Era un perro **cayejero** que **había** quedado en la isla cuando una familia había ido de viaje. Se **había** hecho **salbaje** y se alimentaba ahora de hombres, mujeres y niños que llegaban a la isla.

Era un perro callejero que se había quedado en la isla cuando una familia había estado de viaje. Se había hecho salvaje y ahora se alimentaba de hombres, mujeres y niños que llegaban a la isla.

Ben el Largo.

Sinónimos: arena, pánico, presencia, atento, agobiarme.

Había una araña con ocho patas de hombre que quería atrapar a Jim. Tenía miles de ojos y veía todo lo que había alrededor. Saltó de **arbol** en **arbol** y cuando iba a caer justo en la cabeza de Jim, le dio con un palo y le rompió todas las patas. Jim se metió en la cueva.

Había una araña con ocho patas de hombre que quería atrapar a Jim. Tenía miles de ojos y veía todo lo que había alrededor. Saltó de árbol en árbol y cuando iba a caer justo en la cabeza de Jim, le dio con un palo y le rompió todas las patas. Jim se metió en la cueva.

Billy Bones.

Sinónimos: arenilla, miedo, visión, vigilante, acorralarme.

Un esqueleto viviente, de los quince del cofre, **salio** de una cueva. Llevaba un pico en la mano y se **movia** despacio, pero Jim no **podia** correr, **asi** que el esqueleto lo iba a pillar.

Un esqueleto viviente, de los quince del cofre, salió de una cueva. Llevaba un pico en la mano y se movía despacio, pero Jim no podía correr, así que el esqueleto lo iba a pillar.

Calicó Jack.

Sinónimos: guijo, pánico, presencia, atento, intimidarme.

Había un **vicho** entre las matas. Salió **coriendo** y se tiró encima de Jim. Jim se quitó **rapido** y se fue. **Solo** pudo ver que tenía cabeza de cerdo.

Había un bicho entre las matas. Salió corriendo y se tiró encima de Jim. Jim se quitó rápido y se fue. Sólo pudo ver que tenía cabeza de cerdo.

El portugués.

Sinónimos: piedrecillas, pánico, manifestación, vigilante, agobiarme.

Uno de los compinches del pata palo había llevado a su tigre de **bengala** del circo y se le había escapado.

Uno de los compinches del pirata de la pata de palo había llevado a la isla a su tigre de Bengala, este pirata trabajaba en el circo y siempre iba con su tigre, pero al llegar a tierra se le escapó.

LeChuck.

Sinónimos: piedrecillas, pánico, presencia, intimidarme.

Parecía un hombre lo que Jim tenía delante, pero era una especie de criatura demoniaca. Tenía piernas humanas, pero también tenía alas y cabeza de águila. Jim se escondió entre los árboles y esa cosa salió volando. Luego vio como llevaba algo colgando de las garras delanteras, era un pirata de los que seguían a Jim.

Israel Hands.

Sinónimos: arena, miedo, visión, observador, molestarme.

Jim vio un brazo que **salía** de debajo de la tierra y se quedó **pasmao**. De repente **salio** un zombi pirata que le **colgavan** los ojos y se le **veían** los sesos. El zombi andaba con los brazos **estirado** para llegar **asta** Jim y morderle para hacerlo zombi. Pero Jim le dio con un palo en la cabeza.

Jim vio un brazo que salía de debajo de la tierra y se quedó pasmado. De repente salió un zombi pirata que le colgaban los ojos y se le veían los sesos. El zombi andaba con los brazos estirados para llegar hasta Jim y morderle para hacerlo zombi. Pero Jim le dio con un palo en la cabeza.

Anexo 30. Comentarios de la entrada cinco del blog

Anne Bonny.

Que **jim** no tiene madre en el juego y le ayuda otra chica que no es de su familia. Lo que **mas** me ha gustado **a** sido manejar a **jim** y poder entrar en la posada.

El Portugués.

Aquí es un niño y no es un **raton**. En el **comic** Jim es moreno y en el juego rubio. Lo mejor **a** sido coger la llave de Bill cuando **esta** muerto.

Sam Bellamy.

La madre de Jim vive en el **comic** y en el libro de **geronimo**. El ciego y **bill es igual**, le dan la mancha negra y Jim encuentra el mapa como en el **comic** y el libro. Me **a** gustado mucho poder abrir el **baul** y **cojer** el mapa que estaba escondido.

Bart the Black.

Le dan la mancha negra como en la **pelicula** y van a vengarse de **el**. Me gusta coger la mancha negra y la llave para abrir el tesoro.

Charles Vane.

Lo primero es que en el juego Jim no tiene madre, pero tiene una amiga que le ayuda. En el juego no vemos como el pirata ciego le da la mancha negra a Bill, pero **si lo oimos**, ni tampoco como los que van a ayudar a Jim matan con sus **cabayos** al ciego, en el juego es Jim quien le engaña para que se tropiece. Lo que **mas me a** gustado es cuando **doi** con la escoba en el techo para que Pew crea que son pasos de personas.

Jean Fleury.

El ciego del juego es calvo, el del cómic da más miedo. Jim no tiene madre en el juego y le ayuda su amiga Antonia. Bill es igual y le dan la marca negra. Lo que me gusta es manejar a Jim y descubrir cosas.

Israel Hands.

Jim es rubio y no es un **raton**, en el **comic** tiene el pelo negro y en el **planeta del tesoro tambien**. Su madre **a** muerto y **el** cuida la posada. Bill y el ciego **tambien** salen en los otros. Lo mejor es engañar a Bill y al ciego.

Wendy.

No he visto cuando el pirata ciego le da la marca negra a Bill y en la **película** si se ve. **Aquí**, en la **película** y en el **comic** Jim es un niño y en el libro es un ratón y su madre **esta** viva. Me ha gustado la posada y hablar con el pirata.

LeChuck.

En la aventura gráfica los padres de Jim están los dos muertos. A Jim le cuida el doctor. Sale el pirata ciego y hablan de Flint, también sale Bill que lleva la llave del baúl puesta como collar. Al final se van a Bristol. Me ha gustado encontrar la llave en el mismo sitio que en Geronimo Stilton.

Aruy Barbarroja.

Aparece el doctor, Bill y el ciego que le da la marca negra. No está su madre, pero aparece otra niña, Antonia, que le ayuda. La posada es igual pero con menos gente. Me gusta llevar a Jim y coger el mapa.

Stede Bonnet.

No **esta** su madre y le ayuda una niña, a **el** le cuida el doctor. **aparece** Bill y el ciego malo que le da la mancha negra. Me gusta todo.

Charlotte Berry.

En el juego no vemos cuando el ciego entra en la posada como en la película, además en la película, en la posada hay mucha gente y en el juego **solo esta** el pirata viejo. Lo que **mas** me ha gustado ha sido ver al pirata ciego.

Señora Hawkis.

En la aventura gráfica Jim no tiene padres, como no tiene a su **mama** para ayudarle, hay una amiga suya que pide ayuda cuando los piratas van a por Jim. Jim en el juego es rubio y en los demás es moreno. Lo que más me ha gustado ha sido engañar al ciego golpeando con la escoba en el techo.

Mary Read.

En la aventura gráfica Jim no tiene ni padre ni madre como en la película de los teleñecos, en el libro y el cómic tiene a su madre. En el juego no se ve como le dan la mancha negra a Bill, ni como matan a Pew. Pero me ha gustado mucho encontrar la llave del baúl en el mismo sitio que **decian** en el libro, en un colgante que llevaba el capitán.

Jhon Silver el largo.

En el juego la madre de Jim está muerta y en el libro y el **comic** no. El ciego del **comic** tiene el pelo largo y lleva un parche en el ojo y en la posada de la

película hay mucha gente. **Tambien**, al ciego lo matan los que van a ayudar a Jim y aquí Jim es **el** que le engaña. Me ha gustado engañar al viejo Pew.

Jack Sparrow.

El Jim del Planeta del Tesoro monta en barcas que vuelan y pelea con robots con pistolas **laser** y el del cómic y el juego es normal. Del juego me ha gustado engañar a Pew el ciego para que se choque y librarme de **el**.

Grace O' Nelly.

Aquí también le dan la mancha negra como en la película. El capitán se muere como en el libro de Geronimo, por beber mucho. En la película y en el cómic Jim tiene madre y en el juego no. Lo que más me ha gustado ha sido engañar al capitán con la jarra de agua.

Barbanegra.

Bill es un borracho en todos y **tambien** tiene un **baul** con un mapa. En el juego no hay madre. Me ha gustado encontrar el mapa con el trozo de cristal.

Ben el Largo.

La aventura gráfica es la **mas** chula. Pero no está la madre de Jim. Jim es el que se encarga de la posada y el doctor, que sale **tambien** en el **comic**, es el que le cuida. Lo mejor es cuando saco el agua del pozo y se la doy a Bill.

Bill Bones.

La posada es como en el **comic** pero no como en la película. El Jim **mas** chulo es el del **planeta** del **tesoro**. Me gusta robar la espada de la estatua.

Calico Jack.

En el juego hay que quitarle la llave a Bill cuando **esta** muerto igual que en el libro de Geronimo, eso es lo que **mas** me ha gustado.

James Hook.

Tenemos una posada como en la **pelicula** de los teleñecos y como en Geronimo. Y **tambien**, al final del **capitulo** se van a Bristol como en el **comic**. Lo mejor es cuando coges la mancha negra y puedes ver lo que pone.

Elaine Marley.

En el juego Bill **tambien** tiene miedo del pirata de la pata de palo. El Jim **mas** divertido es el del Planeta del Tesoro. En el juego me ha gustado la posada.

Elizabeth Swann:

Jim no tiene madre pero tiene una amiga que le ayuda a escapar de los piratas malos. Me gusta ver la posada y hablar con otras personas en el juego.

Fanny Campbell:

Se parece en que sale el viejo Pew y que hay una posada, pero Jim no tiene padres y en los otros **tenia** madre. Me ha gustado coger la llave del capitán y abrir el **baul**.

Anexo 31. Cuestionario aventura gráfica

1. ¿Con quién habla Jim al principio del juego? (Dr. Livesey).
 - a. Con el Dr. Livesey.
 - b. Con su padre.
 - c. Con su madre.

2. ¿Cuántas noches lleva el viejo capitán en la posada? (Tres noches).
 - a. Dos noches.
 - b. Tres noches.
 - c. Más de tres noches.

3. ¿A quién le ha prometido el Dr. Livesey que le echará un ojo a Jim? (A su madre).
 - a. A su padre.
 - b. A su madre.
 - c. A sus abuelos.

4. ¿Qué le da el Dr. Livesey a Jim? (Un amuleto)
 - a. Un mapa.
 - b. Una brújula.
 - c. Un amuleto.

5. ¿Cómo pone, normalmente, el Dr. Livesey a Jim? (Nervioso. Es un ítem difícil, los niños tienen que encontrar la respuesta en el diario de Jim).
 - a. Alegre.
 - b. Nervioso.
 - c. Enfadado.

6. ¿En qué batalla murió el Almirante Benbow? (Gibraltar).
 - a. Batalla de Gibraltar.
 - b. Batalla de Trafalgar.
 - c. Batalla de la Termópilas.

7. ¿Por dónde se escapaba Jim cuando era pequeño y le castigaban?
(Trampilla de carbón)
 - a. Por la ventana.
 - b. Por la puerta de atrás.
 - c. Por la trampilla de carbón.

8. ¿Qué anuncia la mancha negra? (Venganza y cosas malas).
 - a. Venganza y cosas malas.
 - b. Perdón.
 - c. Admiración.

9. En el juego, ¿qué ha pasado con el Capitán Flint? (Desapareció).
 - a. Murió.
 - b. Se escondió.
 - c. Desapareció.

Anexo 32. Prueba final comprensión lectora

1. ¿Dónde se esconden Jim y su madre cuando escapan de la horda pirata? (Bajo un puente)
 - a. En el bosque.
 - b. En una casa.
 - c. Bajo un puente
2. ¿Cómo avisa el pirata Dirk a sus compañeros de que alguien viene? (Mediante dos silbidos)
 - a. Con un silbido.
 - b. Dos silbidos.
 - c. Dos palmadas.
3. ¿Qué significa la expresión “coronaron la pendiente”? (Llegar a la cima de una montaña o a lo alto de algún lugar)
 - a. Llegar a la cima de una montaña o una superficie.
 - b. Poner una corona a alguien muy alto.
 - c. Poner una corona a una montaña.
4. ¿A dónde llevan a Jim y a su madre tras rescatarlos de la horda pirata? (A su madre a la aldea, a Jim a casa del caballero Trelawney)
 - a. A casa del caballero Trelawney.
 - b. A la aldea.
 - c. A la madre a la aldea y a Jim a casa del caballero Trelawney.
5. ¿Qué es un bucanero?
 - a. Un panadero.
 - b. Un hombre que se dedica a la pesca.
 - c. Un pirata.
6. ¿Qué representan las cruces que aparecen en el libro que les entrega Jin? (Barcos y ciudades saqueadas)
 - a. Nombres de piratas.
 - b. Nombres de barcos y ciudades saqueadas.
 - c. Muchos tesoros escondidos.
7. ¿Hacia dónde partirá Trelawney tras averiguar el contenido del sobre? (Bristol)
 - a. Al Caribe.
 - b. A Cádiz.
 - c. A Brístol.

8. ¿Quién es Redruth? (El guardabosque que cuida a Jim)
- a. Un guardaespaldas.
 - b. Un guardabosque.
 - c. Un mayordomo.

Anexo 33. El Planeta del Tesoro



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5

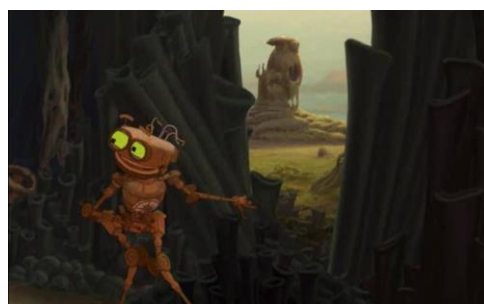


Imagen 6

Anexo 34. Prueba final comprensión auditiva

1. ¿A dónde pretende llevar la capitana a los piratas que hay en su barco? (A la horca)
 - a. A la cárcel.
 - b. A la horca.
 - c. A una isla desierta.

2. ¿Con qué le pide la capitana a Jim que defienda el mapa del tesoro? (con su vida)
 - a. Con su vida.
 - b. Con todas las armas del barco.
 - c. Con mucho coraje.

3. ¿Qué hace Silver cuando Jim se está escapando? (No le dispara porque en el fondo le tiene aprecio)
 - a. Lo persigue.
 - b. Le dispara a un brazo.
 - c. No le dispara porque en el fondo le tiene mucho aprecio.

4. ¿Qué es lo que menos le gusta a Ben? (Los piratas)
 - a. Las personas.
 - b. Los piratas.
 - c. Los animales de la isla.

5. ¿Qué ha perdido Ben? (Su circuito principal)
 - a. La cabeza.
 - b. Su antena.
 - c. Su circuito principal.

6. ¿Qué necesita Jim que le pide a Ben? (Un lugar para esconderse)
 - a. Una espada.
 - b. Un lugar para esconderse.
 - c. Un plano de la isla.

7. ¿Cómo convence Ben a Jim para que lo lleve con él? (Poniéndose triste)
 - a. Hablando mucho.
 - b. Poniéndose triste.
 - c. Cantándole una canción.

8. ¿Dónde lleva Ben a Jim? (A su casa)
 - a. A la playa.
 - b. A una cueva.
 - c. A su casa.

**Anexo 35. Respuestas de los alumnos al ítem 2 de “Valoración de la lectura”
(Ítem 1 expresión escrita)**

Alumnos de quinto que responden:

Niña1	“Erase una vez que una niña fue a una casa que abian enanitos y colorincolorado este cuento se acabado ”
Niña2	“Que un perro se perdía en el parque y su dueño lo encontraba”
Niña3	“Me contaban historias que se inventaban ellos mismos”
Niña4	“Blancanieves”.
Niña5	“Cenicienta”
Niña6	“De dos ositos que el osito se pierde”
Niña7	“La cenicienta. Era una chica de la limpieza y se fue a la fiesta y se le escapa un zapato”
Niño 1	“La caperucita roja”
Niño 3	“es un gato gordo y naranja que su dueño compra un perro”
Niño 4	“cuando era pequeño en la cama”
Niño 11	“los tres cerditos”
Niño 16	“si me leían cuentos me los leía mi madre”
Niño 17	“uno de historia de su líneas”

Alumnos de sexto que responden:

Niña2	“cenicienta hEra una niña, que su padre se caso con, una mujer. Al principio, ella hera feliz pero cuando, murió su padre la madrastra la trataba mal y se ría de ella”.
Niña4	“Cuando el lobo iba por el bosque ise encontraba a Caperucita decía: ya es tarde que haces poraquí : pues nadaque voy a llevarle comida a mi abuelita”.
Niña6	“La sirenita una chica que se llamava Ariel pero un día subió a la superficie, y vio a un joven jugando con su perro y se enamoro . Entonces vio a ver a una bruja y le dio piernas. Pero le jugo una tranpa si en menos de cuatro días nole daba, un beso al príncipe sería su esclaba para siempre”.
Niño 1	“Tomate, patata y pimiento. Se trata de estos tres amigos que hacen una carrera y tomate y patata pierden y pimiento gana”.

**Anexo 36. Respuestas de los alumnos al ítem 10 de “Comprensión auditiva”
(ítem 2 expresión escrita)**

Alumnos de quinto:

Niña 1	“ pues como una maldición. porque se portaba muy mal con el ”.
Niña 2	“ Qué ban a morir o que le ba a suceder al go malo por que al de el trozo de película grita. Etá muy asustado”.
Niña 3	“Creo que significa la marca de los piratas malos, que dice que le va a caer como una maldición por haberlos traicionado”.
Niña 4	“La pata negra, yo creo que es un trozo del mapa que cuando disparo salio una marca”.
Niña 5	-
Niña 6	-
Niña 7	“En el Caribe hace mucho tiempo”
Niña 8	-
Niño 1	“Yo creo que es una marca muy terrible porque se pone a chillar”.
Niño 2	-
Niño 3	“Es lo que tiene el pirata negro que se llama redondel negro que se lo dejó a Bill”
Niño 4	“Una maldición en el Caribe hace mucho tiempo”
Niño 5	“Que van a hacer algo muy malo con el por aberlos traicionado”.
Niño 6	“ Qué quieren destrozarlo por haberlos traicionado al capitan ciego y a su gente”.
Niño 7	“Creo que significa la señal del Pirata ciego de traicion ”
Niño 8	“Yo creo que significa que viene el pirata ciego”
Niño 9	“La marea negra”.
Niño 10	“Yo creo qué la mancha negra es algo terrible por que a gritado”.
Niño 11	-
Niño 12	“Que están contentos con él”.
Niño 13	“Una maldición”.
Niño 14	“Una maldición o algo así”.
Niño 15	-
Niño 16	“La marca negra y que se han unido para hacer esa marca o un grupo para conseguir ese tesoro”.
Niño 17	“Es la que tiene el pirata negro llamado redondel negro que se la dejo ha Bill”.

Alumnos de sexto:

Escribe entre 3 y 5 líneas explicando que crees que significa el redondel negro	Respuesta
Niña 1	“El redondel negro significa venganza por traicionarlos o maldición”.
Niña 2	“Una marca de algún grupo de piratas malos o algo así”
Niña 3	“ el redondel negro es la mancha negra que estaba en un papel cuadrado que significaba maldición y benganza ”
Niña 4	“La marca negra que le dio el viego ciego que vino”
Niña 5	“Pues creo que es una madición por a verles traicionado. O un castigo”
Niña 6	“Es el sitio donde hay una maldicion ”.
Niña 7	“Significa venganza o maldición”
Niño 1	“Una maldición”
Niño 2	-
Niño 3	“Que lo hiban a matar y no estaban contento con el ”
Niño 4	“Una mandicion pirata de esa epoca ”
Niño 5	-
Niño 6	“La mala suerte”
Niño 7	“ una marca de unos piratas que enterraron un tesoro”
Niño 8	“Era una hoja que tenia como si fuese una mancha en la oja ”
Niño 9	-
Niño 10	“Creo que es una maldición que le persigue”
Niño 11	“Supongo que será alguna maldición porque se asusta mucho cuando le da la marca negra”
Niño 12	“Es una mascara que quería bajar con bill a por el tesoro”
Niño 13	“Creo que como le había traicionado, la marca negra podría ser una maldición”
Niño 14	-
Niño 15	-
Niño 16	“La marca negra es una especie de maldición que le envían a Bill”
Niño 17	“Una maldición por haberle traicionado”

**Anexo 37. Respuestas de los alumnos al ítem 1 de “Comprensión lectora”
(ítem 3 de expresión escrita)**

Alumnos de quinto:

¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? ¿Para ti también sería lo más interesante, por qué?	¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada?	¿Para ti también sería lo más interesante, por qué?
Niña 1	“pues ninguna”.	-
Niña 2	“el tesoro”	“Si por que un tesoro es muy interesante”.
Niña 3	“El catalejo y el baúl”	-
Niña 4	-	-
Niña 5	-	-
Niña 6	-	-
Niña 7	“La brújulas”.	-
Niña 8	-	-
Niño 1	“El catalejo el gorrito y el baúl”.	-
Niño 2	-	-
Niño 3	-	-
Niño 4	-	-
Niño 5	Lo mas interesante es el baul“”	-
Niño 6	-	“El baúl o la laves, sí, porque es muy interesante”.
Niño 7	“Catalejo, chaqueta de marinero”.	-
Niño 8	“Catalejo”.	“una chaqueta de marinero”.
Niño 9	“No lo se”.	-
Niño 10	“Si porque es interesante”	-
Niño 11	-	-
Niño 12	“Que en el rincon de la habitacion habia un baul”.	-
Niño 13	-	-
Niño 14	-	-
Niño 15	-	-
Niño 16	“La brújula. Por que es Española”	-
Niño 17	“Un gorrito de lona. Si porque esta chulo”.	-

Alumnos de sexto:

¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada? ¿Para ti también sería lo más interesante, por qué?	¿Qué es lo más interesante de las cosas del capitán que quedan en la posada?	¿Para ti también sería lo más interesante, por qué?
Niña 1	-	-
Niña 2	“El baul ”.	“Sí, porque habría al dentro interesantes”.
Niña 3	“El mapa y las llaves”.	“Sí. Porque llevan todas las pistas”.
Niña 4	-	-
Niña 5	“Su baúl”.	“No, porque me interesa más mi vida y mi familia”.
Niña 6	“El cuerpo del capitan ”.	“Sí porque es muy interesante”.
Niña 7	-	-
Niño 1	“La chaqueta”.	“Sí, porque puede contener cosas tuyas”.
Niño 2	-	-
Niño 3	“El baúl”.	“Sí, porque es donde lleva dentro todas las cosas importantes”.
Niño 4	“El baul ”.	“Sí: Porque es donde lleva todas las cosas importantes”.
Niño 5	“Su baul .”	“No, porque me interesa más mi vida”
Niño 6	-	-
Niño 7	“El mapa”.	“Porque puede ser muy valioso”.
Niño 8	“Catalejo”	-
Niño 9	“baúl”	-
Niño 10	-	-
Niño 11	“El catalejo”	-
Niño 12	“El mapa y la llave del tesoro”.	“Son muy interesantes”
Niño 13	“El baúl”.	“No porque no buscaría nada ahí”.
Niño 14	-	-
Niño 15	-	-
Niño 16	-	-
Niño 17	-	-

**Anexo 38. Respuestas de los alumnos al ítem 10 de “Comprensión lectora”
(ítem 4 de expresión escrita)**

Alumnos de quinto:

Niña 1	“Que los piratas se mueren y ganaran Jim y su madre y le ayudaron sus amigos. Y que toda su ciudad le ayuda a vencerle y al final se murieron”
Niña 2	“Qué consiguen encontrar el tesoro han tes de que vengan los piratas y que se buelven locos buscandolo pues ya que está muy bien escondido”
Niña 3	“Creo que en la siguiente escena Jim encontrará el mapa del tesoro que está en la Isla del Caribe”
Niña 4	“Que los dos se vistirán de piratas y derrotarán a los malos piratas”.
Niña 5	“Qué los dos se vistirán de piratas y derrotarán a los otros demás ”.
Niña 6	“Que se encuentra a los piratas”
Niña 7	“Creo que llegaran los piratas y los pillarian mirando todo lo del baúl”.
Niña 8	-
Niño 1	“ Yocreo que bienen los piratas, lo rompen todo y Jim y su madre se escapa ”.
Niño 2	-
Niño 3	“-No es nada Jim: decia su madre. - ¡Es un pirata, si se enteran de que a muerto vendrán! – dice Jim. -¡Por favor ayudame mama! Dijo Jim. Bale , te ayudaré”.
Niño 4	-
Niño 5	“Que vendrán los piratas y se defenderan y llegarán asta el jefe y lo engañaran para que se valla ”.
Niño 6	“Qué descubrirán quien ha matado o como ha muerto el capitan ”.
Niño 7	“Que vienen los piratas, los atracan y se llevan el tesoro, Despues el Jim va a por los piratas y a por el tesoro, lo consigue, se lo lleva a Ratonía y consígue hacer el bien por todos sus queridos”.
Niño 8	“Que vienen de nuevo los piratas los atracan y cojen el Tesoro. despues el Jim va a por Todos , los pira y les quiTa el Tesoro, se lo lleva a ratonia y consille ahcer el vien por Todos sus queridos”.
Niño 9	“Que ban los piratas y tienen que saltar Por la ventana”.
Niño 10	“Pues que mataran a todos menos que Jim”.
Niño 11	-
Niño 12	“Que llegarían los piratas y saltan por la ventana”.
Niño 13	“Que Viene los piratas y los matan”.
Niño 14	“Que vienen los piratas y los matan”.
Niño 15	-
Niño 16	“Que vendrian los piratas y los ratoncitos tendrian ayuda de más gente, después, se enfrentaría todos y al Final luchan uno contra a uno sin matar a los demás...”.
Niño 17	“Le matarón a un señor y le vieron le registrarón un gorrito de noche en el bolsillo de la chaqueta se encontraba una llave le abrió la camiseta al tio ”.

Alumnos de sexto:

Niña 1	“Qué Jim y su madre encontraron el mapa en una de las brujulas y los piratas se enteraron y fueron a porellos . El día siguiente, lo piratas fueron a la posada y lo destrozarón todo, pero Jim y su madre no estaban”.
Niña 2	“Que encuentran el mapa y se ban a encontrar el tesoro. Pone que el tesoro está en una isla donde hay un mónton de gatos y ellas tienen miedo porsí se las comen las gatas. Pero ellas se ponen en marcha a la isla. Cuando llegan a la isla síguen el mapa y cuando consiguen el tesoro y cuando lo abren se encuentran un ombrero . Fin”.
Niña 3	“Que Jim y su madre encuentran el mapa del tesoro y van siguiendo todas las pistas hasta encontrar el tesoro”.
Niña 4	“Que encontrara el mapa y buscara lo que quiera y lo conseguirá”.
Niña 5	“Encuentran el tesoro y compran una casa lejos de ese lugar para que la horda de píratas ya no les llegue y puedan relajarse y estar en paz”.
Niña 6	“Encuentran el mapa del tesoro con su madre, ban a buscarlo, se encuentra con otros piratas y se enfrentan a los piratas. La madre de Jim se enfrenta a todos los piratas. ¿Entonces seguirán buscando el tesoro? Averiguelo en el proximo capitulo de Geronimo Stilton. Continuara ”.
Niña 7	“ Encontraran el mapa y íran a buscar el tesoro. Se encuentran con un monton de piratas y echan a correr para esconderse, luego encuentran una cueva y se meten dentro y halli encuentran a un monstro , pero corre por la cueva , lo distraen y encuentran el tesoro”.
Niño 1	“Que los pillarián y se unirían a ellos para conseguir el tesoro del pirata y se harián todos ricos y podrán comprarse un barco para cada uno de sus pasajeros”.
Niño 2	“El Niño , confundido y asustado, llamo alarmadamente a su madre. El Capitan estaba Muerto , despues ellos se crelleron que ivan a venir unos sangrientos piratas, que arrasar con todo”.
Niño 3	“Que encontrara el tesoro y cogeran el dinero y se van a la ciudad y no lleguen los piratas mas antes que los maten”.
Niño 4	“Que encontraran el mapa, pero los piratas les mataran , le aran la corbata, todo eso en el proximo capitulo . Continuara... ”.
Niño 5	-
Niño 6	“ Despues de encontrar la llabe sigio buscando el mapa, pero no lo encontró, sigio tocando cosas del baul y bío una cusa de color del mapa, pero era una vola y dentro dela bolsa abia un: continua... ”.
Niño 7	“Que su madre y el encuentran el mapa y van a la isla donde se encuentra el tesoro. está defendido por muchísimos piratas y intentan acercarse lento y sigilosamente, entonces los piratas los pillan y los cojen . Y continua . Y consiguen escapar”.
Niño 8	“Que encontrarán el mapa y en su camino se encontraran moustruos de piedra y plantas de fuego que le atuacaran y el intentara ganarle en el duelo y el ganara y continua ”.
Niño 9	“Creo que encontró el mapa del tesoro y la yobe que esta colgando en el cuerpo”.
Niño 10	“Que puede que los piratas vengan a destruír la aldea, Jim y su madre se enfrenten a ellos, también puede que el álmirante no este muerto, sino borracho y les ayude a enfrentarse a los piratas”.
Niño 11	“Creo que encontrara el mapa del tesoro en el baul de Willie Bones e intentaran buscar, sin que se lo quiten los otros piratas”.

Niño 12	“ Alfinal encuentran el tesoro y se ban de viaje, pero por el camino se encuentran con u monstruo llamado “El gigantón” “ continuará ””.
Niño 13	“Que encontron el mapa y se ira a buscar el tesoro del mapa y se encontraron con peligros, monstruos, piratas, Jugadores del futbol club Barcelona , que les Retan aun partido: dibujo del partido”.
Niño 14	-
Niño 15	-
Niño 16	-
Niño 17	-

Anexo 39. Valoración de la experiencia

1. De los formatos en los que hemos leído o escuchado y visto una historia, ¿cuál te ha gustado más? Ordena del 1 al 6, siendo 1 el que más te ha gustado y 6 el que menos.
 - a. Cómic ____
 - b. Película “Planeta del Tesoro” ____
 - c. Película “Los Teleñecos” ____
 - d. Videojuego “La Isla del Tesoro” ____
 - e. Libro de Geronimo Stilton ____
 - f. Libro “La Isla del Tesoro” ____
2. ¿Te ha gustado leer las historias de tus compañeros en el blog?
 - a. Muchísimo.
 - b. Mucho.
 - c. Normal.
 - d. Poco.
3. ¿Te ha gustado escribir historias en un blog?
 - a. Muchísimo.
 - b. Mucho.
 - c. Al principio no, pero luego mucho.
 - d. Normal.
 - e. Poco.
4. Las actividades de dramatización
 - a. Me parecen aburridas.
 - b. Son entretenidas.
 - c. Me han gustado mucho y me han ayudado.
5. Cuando tengo que escribir prefiero:
 - a. Hacerlo como siempre, con lápiz y papel.
 - b. Con ordenador.
 - c. De las dos maneras, me gusta alternar.

6 Cuando tengo que leer prefiero:

- a. Leer en papel.
- b. Leer en formato electrónico.
- c. De las dos maneras, me gusta alternar.

7. Me ha gustado hablar ante mis compañeros:

- a. Al principio me costaba porque me daba vergüenza, pero luego me gustaba.
- b. No me gusta.
- c. Me ha gustado mucho.

8. ¿Te ha gustado usar un videojuego en clase?

- a. Sí.
- b. No.
- c. Hubiese preferido otro tipo de videojuego.
- d. Sí, porque lo que hacíamos en el juego era como en el libro, el cómic y la obra de teatro que preparamos.

9. ¿Te gustaría tener más experiencias como esta?

- a. Sí.
- b. No.