

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN PROCESOS LECTORES DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

*Didactic interventions in reading processes according to
a intercultural perspective*

*Intervention didactique en les procès de lecture selon
la perspective interculturelle*

Rosario ARROYO GONZÁLEZ

*Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Campus de Cartuja s/n. 18017 Granada.*

BIBLID [0212 - 5374 (1998) 16; 267-295]

Ref. Bibl. ARROYO GONZÁLEZ, R. Intervención didáctica en procesos lectores desde la perspectiva intercultural. *Enseñanza*, 1998, 16, 267-295

RESUMEN: El paradigma ecológico permite entender la adquisición de la lectura desde variables no sólo lingüísticas o cognitivas sino también culturales. Por lo tanto la enseñanza de la lectura tendrá que atender tanto a la decodificación y comprensión de los mensajes escritos como al descifrado de los significados, que los mensajes tienen para los alumnos y a la forma de explicarlos. Esto implica un compromiso por el bagaje cultural del alumno, un compromiso por la igualdad de oportunidades, un compromiso por la interacción y el intercambio social... Términos estos, que nos conducen a la interculturalidad.

Este trabajo presenta un diseño didáctico, para la enseñanza de la lectura desde la perspectiva intercultural, tratando de mejorar los procesos lectores y favoreciendo el aprendizaje de contenidos, comportamientos y valores interculturales. El diseño de una intervención didáctica integrando el modelo interactivo (que explica los proce-

los lectores), con los elementos curriculares (que propician el aprendizaje intercultural); puede ser ilustrativo para aquellos teóricos y prácticos de la enseñanza, que se plantean cuestiones como *¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? y ¿cómo evaluar?* para la interculturalidad.

ABSTRACT: The ecological paradigm lets us understand the apprenticeship of reading out of not only linguistic and cognitive points of view, but also out of a cultural points of view. So, the reading teaching will have to deal with the understanding and decoding of written messages and, at the same time, with the deciphering of the meaning that the messages have for the pupils, and with the way these pupils explain them, All this involves a commitment with the cultural knowledge of the pupil, a commitment with the equalities of opportunities, a commitment with interplay and with social interaction... All these terms lead us to interculturality.

The present work brings a didactic design for the teaching of reading from the intercultural perspective, trying to improve the reading processes and making easier the apprenticeship of contents, behaviours and intercultural values. The design of a didactic intervention according to both the interactive model (which explains the reading process) and the elements of the curriculum (which are conducive to the intercultural apprenticeship) may be interesting for those who study and those who practice teaching: for those who pose questions such as *What to teach, how to teach and how to evaluate* to obtain interculturality.

RÉSUMÉ: Le paradigme écologique permet comprendre l'acquisition de la lecture des variables non seulement linguistiques ou cognitives, mais aussi culturelles. Par consequence, l'enseignement de la lecture aura besoin de faire attention tant à le decodage et compréhension des messages écrits que à le expliquent ces significations. Ceci implique un compromis avec le bagage culturel de l'élève, un compromis avec l'égalité d'occasions et un compromis avec l'interaction et l'échange social... De telle sorte que ces idées nos conduisent à l'interculturalité.

Le travail présent nous donne un dessin didactique pour l'enseignement de la lecture du point de vue de la perspective interculturelle, en essayant d'améliorer les procès de lecture et en favorisant l'apprentissage de teneurs, conduites et valeurs interculturels. Le dessin d'une intervention didactique qui combine le model interactive (qui explique les procès de lecture) avec les éléments du curriculum (qui rend propice l'apprentissage interculturel) peut être illustrant pour ceux qui étudient et ceux qui pratiquent l'enseignement; et pour ceux qui se demandent questions telles comme: *quoi enseigner, comment enseigner et comment évaluer* pour l'interculturalité.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un objetivo fundamental en el Currículum de Primaria. El Real Decreto 1344/1991, por el que se establece el currículum de Educación Primaria, recoge en su artículo 4º apartado a) «Comprender y

producir mensajes orales y escritos en castellano.... El aprendizaje lecto-escritor supone el desarrollo de procesos, estrategias y habilidades cognitivas generales y específicas, pero a su vez requiere el conocimiento de un nuevo código de comunicación humana. Por esto la comunicación escrita es también un contenido del Área de Lengua Castellana y Literatura. En las investigaciones se ha demostrado que los alumnos tienen dificultades en el aprendizaje de las materias curriculares a causa de su dificultad en la lectura. De hecho el 90% de las dificultades en el aprendizaje están relacionadas con dificultades en la lectura (Salvador, 1999).

Según el enfoque ecológico en la adquisición lectora inciden variables no sólo lingüísticas y cognitivas sino también culturales, de las que derivan algunas implicaciones para la enseñanza:

La lengua escrita es una habilidad global, que no puede atomizarse en habilidades discretas.

Las diferencias culturales inciden en el desarrollo de la lengua escrita.

La enseñanza de la lectura y escritura se desarrolla en un contexto social determinado que incide en su adquisición, desarrollo y uso.

1.- EL MODELO ECOLÓGICO Y LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

El Paradigma Ecológico presenta fuertes vínculos con la Sociolingüística, la Etnografía y la Antropología Social. Sus principales características son (Shulman, 1989):

- La atención a la interacción entre las personas en sus medios, en términos de reciprocidad.
- Considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos.
- Considerar que en el contexto del aula están incluidos otros contextos (la escuela, la familia, la comunidad, el grupo étnico), todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula.
- Considerar como fuente importante de aprendizaje los hechos no observables: los pensamientos, actitudes, sentimientos, percepciones y valores de los participantes.

Desde este enfoque, el criterio de eficacia de la enseñanza incluye igualdad de oportunidades para participar, indicadores de intercambios de significados claros entre profesores y alumnos, y suavidad en los intercambios.

El paradigma ecológico, de carácter interpretativo, ve el aula como un medio social y culturalmente organizado (Lorenzo, 1995) y está altamente comprometido con el intento de dar sentido al medio y explicarlo. Por una parte se trata de descifrar los significados de los alumnos y, por otra, de renovarlos en una permanente reinvención y reformulación de significados nuevos. Esto supone que no podemos pensar la enseñanza al margen de la cultura y/o culturas del contexto en la que se desenvuelve. Por ello analizaré qué es la cultura.

1.1. *La cultura*

La cultura está situada en el corazón y en el entendimiento de los hombres (Goodenough, 1976); pero además la cultura es pública, porque la significación lo es y ésta consiste básicamente en estructuras de significación socialmente establecidas, en virtud de las cuales la gente hace e interpreta actos. La cultura es ese universo imaginativo, que convierte los hechos en signos:

«La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; —dice Geertz, C. (1997,27)— la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir densas». Siguiendo a este mismo autor, el modo más efectivo de abordar la cultura es entenderla como un sistema simbólico, aislando sus elementos y caracterizando todo el sistema de acuerdo con las siguientes dimensiones:

- Los símbolos centrales que expresan la cultura.
- Las estructuras subyacentes en torno a las cuales se organiza toda la cultura.
- Los principios ideológicos, en los que la cultura se funda.

Por lo tanto la cultura se entiende mejor, no como complejos esquemas de conducta (costumbres, usanzas, tradiciones, hábitos...), sino como una serie de mecanismos de control o programas, que dan significado a la conducta del hombre.

En el estudio de la Cultura los significados son actos simbólicos, que nos conducen al análisis del discurso social para indagar el significante, es decir el valor y el sentido de los hechos y las cosas para los sujetos.

1.2. *La diversidad cultural en el centro escolar*

La consideración de la cultura ha conducido al ocaso de la concepción uniforme del alumnado. Concepción, que entendía la naturaleza humana como independiente de la variedad de costumbres, creencias y valores. La imagen de un alumnado cuya naturaleza humana es constante e independiente del lugar, el tiempo, las circunstancias... es una ilusión por cuanto el niño está entretejido con el lugar de donde es y con lo que cree ser. Entender así al sujeto supone asumir una concepción sintética de la existencia humana en la cual factores biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales son entendidos como variables de un sistema unitario.

De acuerdo con lo dicho la Cultura Escolar surge de la variedad cultural de sus individuos, que se organiza en la estructura formal del Centro Escolar. Desde esta perspectiva, no se puede entender que la variedad cultural del Centro obedezca a caprichos, estereotipos y prejuicios de determinados grupos sociales con relevancia en el tejido social del Centro. Se entiende que la diversidad cultural del centro es una variable social fundamental en el desarrollo de la persona, por lo tanto, la diversidad cultural del Centro Escolar no es sólo una cuestión de aspecto y apa-

riencias, sino el argumento irrefutable de que el hombre, que pretendemos formar, es variado en su esencia como lo es en sus expresiones.

Para evitar posiciones relativistas o evolucionistas con respecto al bagaje cultural de los distintos grupos humanos, que conforman el Centro Escolar, buscamos en la propia esencia de la Cultura Escolar los elementos estructurales, que definen la existencia humana para todos los sujetos implicado en los fines de dicho Centro. Estos elementos bien podrían ser los valores expresados en símbolos culturales, susceptibles de variar en su jerarquía y contenido pero altamente consensuales en su captación. A este tipo de Centro, que pretende atender a la diversidad cultural de sus individuos en el diseño y desarrollo de su currículum, es al que llamamos Centro Intercultural.

Una de las dimensiones del currículum es la selección, con carácter didáctico, de la cultura a transmitir, la cual, al enmarcarse organizativamente en el Centro y el aula, deviene proceso personal y comunitario de reconstrucción de cultura.

El currículum, entendido como cultura, que se reconstruye en las aulas y en el Centro, es una construcción social (Tyler, 1991), producto de las decisiones previas acerca de qué se va a enseñar, de las tareas académicas reales que se van a desarrollar, de la vinculación de los contenidos con el mundo exterior, de las relaciones entre los grupos, del uso y aprovechamiento de los materiales y de las prácticas de evaluación (Gimeno, 1994). La alteración o permanencia de esos procesos es lo que propiciará el cambio o la simple reproducción de la cultura dominante.

Cuando el currículum se presente no sólo como los contenidos-objeto a asimilar, sino como el juego de intercambios e interacciones, que se establecen en el diálogo de la transmisión-asimilación, se toma consciencia de que en toda experiencia de adquisición y reconstrucción de cultura se entrecruzan valores, creencias, actitudes, comportamientos... con los que cada sujeto asigna significado a la experiencia vivida.

El currículum es, pues, entendido como una praxis, que se sustenta en la reflexión, que nace de la propia identidad cultural, quedando así perfectamente incardinado con los valores a transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este aspecto es importante al plantearse la incorporación de nuevas perspectivas curriculares (como es el caso de la interculturalidad) en torno a las que se pretende no ya una asimilación más, sino la transformación de la forma de pensar, sentir y comportarse; para ello, el currículum se tiene que encaminar también a la crítica y análisis de la sociedad, la cultura, el aula y el Centro, para una praxis moral (Apple, 1986) o de mejora. Esto implica, el replanteamiento de finalidades, contenidos y criterios de evaluación, así como cambios en los siguientes componentes:

- Los métodos didácticos, que sugieran el cultivo de valores a través de las actitudes y cambios profundos en los mecanismos de acción.
- Los materiales curriculares: todos los recursos materiales, que utilizan el profesor y los alumnos son mediadores muy decisivos del currículum porque son los artífices de cómo se presenta la cultura real, que se aprende y

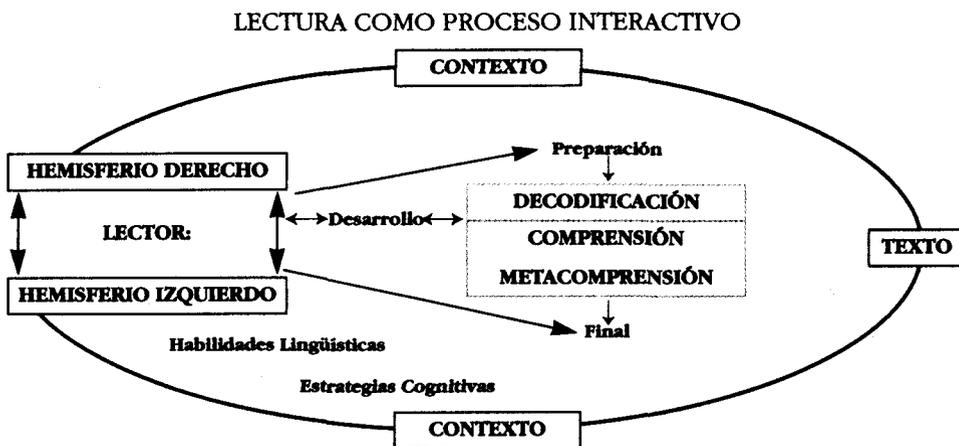
que, en definitiva, es la que condiciona la propia cultura organizativa de la escuela. Por esta razón, se puede decir que los materiales son elementos estratégicos para introducir cualquier visión alternativa que no sea pura reproducción o asimilación del conocimiento social dominante (García y Granados, 1998).

Desde esta perspectiva intercultural vamos a ofrecer un modelo didáctico para mejorar los procesos lectores en la escuela, desde una opción concreta por la diversidad cultural del currículum, ofreciendo métodos alternativos de enseñanza y materiales representativos de otras culturas, que integran nuestra sociedad, como es la cultura gitana. Pero antes presentaremos el modelo teórico, que fundamenta la intervención didáctica para el desarrollo de los procesos lectores, finalidad, que pretendemos conjugar con la atención a la diversidad cultural del entorno social. Comprobaremos que el modelo cognitivista del proceso lector es compatible con los principios, que se derivan del modelo ecológico para la intervención intercultural.

2. LA LECTURA COMO PROCESO INTERACTIVO

¿Qué es leer? Leer es una interacción, que tiene lugar en un contexto determinado por el lector y el texto, interacción que hemos tratado de representar en el cuadro 1.

El Modelo Interactivo de los Procesos Lectores se desarrolla en tres fases: fase de preparación, fase de desarrollo y fase final. En cada una de estas fases el lector despliega tres procesos específicos: la decodificación, la comprensión y la metacompreensión lectora. Para llevar a buen fin cada uno de estos procesos el lector pone en funcionamiento una serie de habilidades y estrategias cognitivas y lingüísticas generales, que entran en relación dialógica con las características del texto.



CUADRO 1. *Modelo interactivo de los procesos lectores*

Decir que la lectura es un proceso interactivo significa, además, que los procesos específicos de la lectura (codificación, comprensión lectora y metacompreensión) no siguen un orden secuencial en el acto lector sino que se dan de forma simultánea apoyándose unos en otros para hacer más eficaz la lectura, es decir lograr los objetivos marcados con ese proceso lector. Y esto es así desde los primeros momentos del aprendizaje lector.

La lectura como proceso interactivo tiene un fundamento neurológico en el funcionamiento de los hemisferios cerebrales. Según Rourke (citado por Miranda 1988) los procesos sensoriales, visuales-auditivos, táctiles o cinestésicos, necesarios en la decodificación lectora, dependen fundamentalmente del hemisferio derecho. El hemisferio derecho también se responsabiliza de agrupar los grafemas y asociarlos a los fonemas. A medida que estos análisis y asociaciones se automatizan, comienza a intervenir el hemisferio izquierdo para la elaboración de conceptos y extraer significados de las palabras y frases, relacionados con conceptos previamente aprendidos. Los dos hemisferios, pues, intervienen de forma interactiva, optimizando mutuamente su funcionamiento: el hemisferio derecho automatizando los procesos de codificación, y el izquierdo, ampliando la complejidad de sus operaciones para la mejor comprensión y metacompreensión del texto, que, a su vez, van a rentabilizar al máximo los procesos de codificación.

«Para no perder el sentido global de lo que significa leer, al tiempo que se hace el análisis de los distintos componentes, se podría describir el proceso de la lectura como un diálogo (o una interacción) entre el lector y el texto (instrumento del escritor), en un determinado contexto, a la búsqueda de un significado compartido entre ambos (compreensión)» (Salvador, 1999, 190). Esta forma de entender la lectura tiene una clara implicación didáctica referida a la necesidad de enseñar de forma simultánea los tres niveles (Palincsar y Klenk, citado por Salvador, 1999): 185 del proceso lector: el de actuación o decodificación, el funcional, el informativo y el epistémico, sin conceder más importancia a uno que a otros, entendiendo que: El nivel de actuación de la lectura supone la decodificación de símbolos gráficos.

El nivel funcional de la lectura supone intercambio comunicativo entre personas.

El nivel informativo de la lectura supone adquirir conocimiento nuevo.

El nivel epistémico de la lectura supone poner en juego las capacidades exploratorias, creativas y evaluativas.

Vamos a analizar detenidamente cuales son todos los componentes, que interactúan en el proceso lector: las fases, las estrategias cognitivas de tipo general, las habilidades lingüísticas, las estrategias lectoras de los procesos de codificación, comprensión y metacompreensión; las características del texto y el contexto (ver cuadro 2):

CUADRO 2: Componentes del proceso lector.

Fases	Estrategias Generales	Habilidades Lingüísticas	Estrategias de Decodificación	Estrategias de Comprensión	Estrategias de Metacomprensión	Texto
Preparación	Madurez mental. Actividad Esfuerzo Experiencia del mundo	Conocimientos sobre estructuras textuales Percepción y discriminación visual y auditiva de los signos	Vocabulario visual y fonológico.	Conocimiento del contenido del texto.	Conocimiento sobre qué es leer. Conocimiento sobre el tipo de texto. Objetivos. Predecir contenido del texto. Recordar contenidos relacionados con el tema del texto.	Forma física: tipografía, formato, esquemas, dibujos, gráficos, tipo de letra.
Desarrollo	Procesamiento visual Atención selectiva Análisis secuencial Memoria de trabajo Memoria a largo plazo Asociación mental Pensamiento reflexivo Análisis Inferencia Anticipación Hipótesis Auto-regulación	Discriminación fonológica Código fonológico Habilidad para segmentar palabras Dominio semántico y sintáctico de la lengua.	Vía Logográfica Vía Fonológica Codificación intermodal Análisis contextual Fluidez o velocidad de decodificación	Acceso al léxico Inferencia Predicción Comprobación de hipótesis Apoyarse en el contexto textual.	Conocimiento de las estrategias lectoras. Resumir cada cierto tiempo Relacionar información nueva con los conocimientos previos Evaluar/ Reformular hipótesis Control de la comprensión: evaluar la aplicación de estrategias y corregir	Nivel de dificultad del texto Mensaje, tema o contenido. Símbolos culturales. Estructura textual: tipo de texto, coherencia, recurrencia temática. Forma lingüística: léxico y estructura sintácticas Código fonético e ideográfico
Final					Resumir Evaluar hipótesis Reformular objetivos	
Contexto	Motivación Interés Valoración en la familia Exigencias de la escuela Método de enseñanza Entusiasmo del profesor Ambiente de clase	Nivel léxico y pragmático	Redundancia o ocurrencia conjunta de cierto tipo de información Reconocimiento de la palabra a partir de la frase, en la que se inserta	Pistas fonológicas o visuales Contenido temático	Amplio uso del contexto Recurrir al texto cuando fallan las predicciones	Palabras usuales Longitud de las frases.

2.1. Los procesos, las estrategias y habilidades específicas de la lectura

Los procesos básicos, que intervienen en la lectura deben ser objeto de enseñanza lectora. Por esto su profundo conocimiento nos puede dar luz sobre la estrategias didácticas más apropiadas para su adquisición por parte del niño.

2.1.1. El proceso de decodificación

Consiste en traducir símbolos escritos en significados, bien pronunciando la palabra, bien accediendo directamente al léxico ideográfico. Algunos autores consideran que ese es el proceso específico de la lectura y se basan en que la lectura implica siempre un análisis perceptivo de estímulos visuales. Javal (citado por Defior y Ortúzar 1993, 118) observó que la lectura implicaba siempre un desplazamiento de los ojos siguiendo la línea de izquierda a derecha mediante unos saltos rápidos llamados «movimientos oculares sacádicos». Estos movimientos se alteran con periodos de inmovilización, en los que los ojos se detienen en un punto denominado fijación. Se ha comprobado que la información se extrae durante los periodos de fijación, que duran entre 200 y 250 milisegundos, en un lector promedio.

Además de estos procesos perceptivos, existen las siguientes estrategias básicas de decodificación:

- 1.-Vía visual, directa, léxica, ortográfica o logográfica, por medio de la cual la palabra escrita es percibida como una unidad global, que pertenece a su vocabulario o léxico visual. En la utilización de esta vía basta un análisis visual para reconocer la palabra y llegar de modo inmediato al sistema semántico o léxico donde se captaría su significado.
- 2.-Vía fonológica, indirecta, subléxica, no léxica o auditiva, por la cual la palabra es pronunciada asociando a cada grafema su fonema, lo que supone un análisis fónico y estructural de la palabra (raíz, sufijos, afijos, sílabas y dip-tongos...). Esta pronunciación puede ser oral o subvocálica y permite leer nuevas palabras o cuyo significado se desconoce a nivel oral. Defior (1999, 98ss) señala las habilidades necesarias para un correcto procesamiento fonológico:
 - a.-La conciencia fonológica o conocimiento de los sonidos de la lengua, que se traduce en habilidades de identificación, segmentación y combinación de forma intencional de unidades subléxicas de las palabras.
 - b.- De memoria fonológica, que permiten mantener los fonemas, representados en las letras ya procesadas, las partes de las palabras y las palabras mientras va entrando nueva información.
 - c.-De denominación fonológica, que permiten recuperar rápidamente los códigos fonológicos de las palabras almacenadas en la memoria de trabajo.
- 3.-Codificación intermodal, que consiste en usar interactivamente el código fonético y el ideográfico. Los dos códigos son medios para acceder al significado. Ambos son igualmente necesarios y su utilización es interactiva para la mayor eficacia del proceso lector. Lógicamente la vía lexical es más rápida pero debe simultanearse con la fonológica para completar los significados.

4.- Análisis contextual, que supone la interacción del esfuerzo y la motivación con el procesamiento visual y fonológico global para hacer más eficaz la lectura. Las estrategias de análisis del contexto son:

- a.- Reconocer la palabra a partir del significado de la frase en la que se inserta. Para ello se utilizan indicios semánticos y sintácticos.
- b.- Detección de los rasgos de la palabra, mediante la técnica de la información parcial, que permite al lector adivinar las palabras, dirigiendo la atención a las letras individuales que componen la palabra.
- c.- La redundancia, que se refiere a la ocurrencia conjunta de cierta información. Por ejemplo, en castellano ciertas letras aparecen según una secuencia predecible (gu). La terminación o principio de las palabras, los contrastes ortográficos y la longitud de las palabras... son así mismo rasgos redundantes.

5.- La fluidez en la decodificación o velocidad lectora, que facilita la comprensión y reduce las exigencias de la memoria de trabajo. Los buenos lectores aprenden a mantener un «cociente de eficacia lectora» (Molina y Saenz; 1994, 308) promedio del 210, que equivale a 300 palabras por minuto y 70% de comprensión. La velocidad se puede variar dependiendo de varios factores:

- a.- La eficacia de la codificación fonológica.
- b.- El mayor uso de la vía lexical.
- c.- La cantidad de material que se abarque en cada detención de la vista. Por lo tanto el número de detenciones.
- d.- Los objetivos de la lectura.

2.1.2. El proceso de la comprensión

Es la construcción del contenido esencial de un texto por parte del lector. Se identifican distintos tipos de comprensión (Miranda, 1988, Salvador, 1999):

- La comprensión literal: Supone relacionar la información o contenido de la lectura con experiencias pasadas, contenidas en la memoria a largo plazo, para acceder al significado del texto.
- La comprensión interpretativa. En este caso la comprensión lectora es algo más que construcción de significado, dependiendo de las finalidades de la lectura. Esta comprensión implica la participación del lector mediante la inferencia de significado no explícito, en forma de generalizaciones, abstracciones del pensamiento del autor, diferenciaciones entre lo esencial y lo secundario, diferenciaciones entre conclusiones justificadas y otras que no tienen justificación, integración de datos conflictivos...
- La comprensión crítica o evaluativa. Este tipo de comprensión lectora incluye la formación de juicios de valor sobre la fiabilidad y validez de la informa-

ción, su adecuación y autenticidad, la expresión de las propias opiniones y conclusiones alternativas así como el análisis de las intenciones del autor.

- La aplicación de la información para resolver problemas. Supone utilizar las conclusiones de la interacción lectora para resolver situaciones conflictivas reales.

Para llegar a todos estos niveles de comprensión lectora es necesario aplicar, además de las estudiadas, nuevas estrategias:

2.1.2.1. Estrategias de comprensión del significado de las palabras

La comprensión de la palabra es un proceso denominado «acceso al léxico». Para la comprensión de las unidades lingüísticas de la escritura se requieren las siguientes habilidades:

- 1.-El uso de las dos vías de acceso al léxico, la fonológica y la ideográfica, es decir identificación de los componentes fonéticos de la palabra escrita (decodificación fonológica), o identificación visual de la palabra (decodificación ideográfica), que ya han sido desarrolladas en el apartado anterior, por lo que los procesos de codificación y comprensión interaccionan en este punto. Para la detección de cada palabra existe un esquema mental llamado «logogén» (Sánchez, 1994, 123). El «logogén» posee información sobre rasgos característicos invariantes y distintivos de la forma ortográfica y fonética de las palabras. Existe un «logogén» fonológico y un «logogén» ortográfico diferente para las palabras, que permiten el acceso al léxico o estructura de nuestra mente, en la que reside el significado de las palabras.
- 2.-El dominio de habilidades lingüísticas de tipo sintáctico y semántico, que permiten identificar la categoría de las palabras, los aspectos morfológicos y su integración en los esquemas de conocimiento del lector.

2.1.2.2. Estrategias de comprensión global

Para la comprensión de un texto escrito, el lector tiene que desarrollar una serie de estrategias básicas:

- 1.-La Inferencia: consiste en suplir las relaciones entre los fragmentos de información de un texto, añadiendo nueva información, reunir dichos fragmentos de información y construir nueva información, para finalmente elaborar cadenas de inferencias, que se extrapolan a nuevas situaciones textuales.
- 2.-Predecir lo que vendrá posteriormente en el texto a partir de:
 - a.- Lo que se ha leído.
 - b.- Lo que se sabe del tema o contenido del texto.
 - c.- Lo que se sabe sobre la estructura del texto.

3.- Formular hipótesis, que se validan confrontando las representaciones mentales del lector con la características del texto y la intencionalidad del autor.

4.- Uso del contexto mediante estas estrategias:

a.- Identificar las pistas fonológicas y visuales del texto.

b.- Extraer el conocimiento, que se tiene del contenido

c.- Hacer un uso amplio del contexto, acudiendo al texto sólo cuando las predicciones fallan.

La interacción de estas estrategias básicas permite reconstruir comprensivamente el texto en la realización de las operaciones, que ilustramos en el cuadro 3. Para ello nos hemos basado en Sánchez, 1994.

CUADRO 3. Operaciones de comprensión lectora

OPERACIONES DE COMPRENSIÓN LECTORA	EJEMPLOS
Interrelación de unidades léxicas para formar estructuras proposicionales:	María rompió la muñeca rosa/ Agente-acción-receptor de la acción
Vinculación de proposiciones en base al conocimiento de la realidad:	María estaba muy furiosa y rompió la muñeca rosa/ Sentimientos /causa- acción efecto
Extraer el significado global que impregna y organiza los significados locales, creando macroestructuras de significado o explicación global de una serie de proposiciones.	María estaba furiosa y rompió la muñeca rosa. Después se encerró en su habitación, lloriqueó un buen rato y se negó a comer./ Macroestructuras posibles: Es una niña traviesa, es una adolescente enfadada con sus padre, desengaño amoroso...
Organización de un modelo mental o escenario donde tiene lugar la información del texto. Exige conocimientos genéricos y específicos sobre el contenido del texto.	María es una chica de 13 años introvertida. Luis le regaló una muñeca por su santo. En la fiesta de fin de curso María planea la forma de salir con Luis, pero Luis baila casi todo el rato con su amiga Ana. María estaba muy furiosa... / Situación-propósitos- acciones-resultados- reacciones.
Identificación del esquema retórico o superestructura textual en función del tipo de texto: cuento, artículo, novela, argumentación, descripción....	Superestructura de un cuento: Situación-personajes- acción- desenlace

2. IDENTIFICAR LA MACRO-ESTRUCTURA DE UNA NARRACIÓN ENTRE LA TAREA 2B Y 2C.

2.1.3. *Proceso de metacomprensión*

Supone el control y la conciencia de los proceso mencionados, que exige el despliegue de dos habilidades básicas

1.-De conocimiento. Conocer las estrategias mencionadas en los procesos anteriores.

2.-De autorregulación. Evaluar la aplicación de esas estrategias en el acto lector, cambiándolas o corrigiéndolas, si es necesario, para obtener el nivel de comprensión, de acuerdo con los objetivos marcados.

Se pueden identificar otras estrategias metacomprendivas en las tres fases del proceso lector, señaladas en el cuadro 2. Estas son:

- Conocimiento sobre qué es leer, sobre los proceso lectores.
- Conocimiento de las estrategias lectoras.
- Conocimiento sobre el tipo de texto, sobre su estructura textual.
- Conocimiento de los objetivos de la lectura.
- Predecir contenido del texto recordando contenidos relacionados con el tema del texto.
- Resumir cada cierto tiempo
- Relacionar información nueva del texto con los conocimientos previos.
- Control de la codificación, la comprensión lectora, es decir evaluar la aplicación de estrategias y corregir.

Comes (1997) señala dos estrategias metacomprendivas importantes en el aprendizaje lector:

- Conciencia de los objetivos de la lectura: los niños deben conocer los propósitos de la lectura, para indagar sus propios conocimientos al respecto, modificar sus estrategias de lectura de acuerdo con los propósitos de la tarea y buscar claves, que identifiquen la información relevante de acuerdo a los propósitos planteados.
- Conciencia de la forma del texto: el niño debe conocer la estructura lógica del texto o esquema retórico para la rápida detección de la información, ayudándose de claves semánticas y sintácticas, y la evaluación de la coherencia del relato.

3. UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA MEJORA DE LA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Presentamos un modelo para mejorar la lectura como proceso interactivo desde presupuestos interculturales. Por lo tanto vamos a ir desarrollando cada uno de los elementos básicos del currículum: objetivos, contenidos, metodología y la evaluación.

3.1. *Objetivos para el desarrollo de los procesos lectores y el intercambio cultural*

Este modelo didáctico pretende que el alumno tome conciencia de todos los procesos básicos, que intervienen en la lectura, a la vez que los ejercita de forma simultánea en un contexto educativo de intercambio cultural de significados. Para ejemplificar el modelo que presentamos, hemos formulado los objetivos, seleccio-

nando un tipo de texto aunque los objetivos puede ser aplicable a otro tipo de texto. Los objetivos son los siguientes:

- 1.-Tomar conciencia de los proceso básicos de la lectura en su interacción. Con este objetivo se pretende que el niño decodifique frases completas, las comprenda y sea capaz de evaluar y controlar el proceso lector de forma simultánea, tomando conciencia de sus errores y aciertos en la codificación por sus implicaciones en la comprensión y poder corregirlos. Todo ello haciendo uso del contexto.
- 2.-Identificar las macro-estructuras de una narración. Con este objetivo se pretende que el niño agrupe una serie de proposiciones en una unidad más global de sentido. También se pretende que el niño relacione esos significado globales con su propia experiencia o sus conocimientos y los exprese.
- 3.-Identificar la super-estructura o estructura textual de la narración. Con este objetivo se pretende que el niño sepa reconocer la situación que plantea la narración, la trama y el desenlace, distinguiendo los personajes y símbolos, que se ponen en juego, tratando de identificar el significado y sentido cultural de esos elementos estructurales.
- 4.-Interpretar el modelo mental de la narración. Con este objetivo se pretende que el niño sea capaz de adjudicar a los personajes acciones, propósitos, consecuencias de sus acciones, cualidades personales, sentimientos y reacciones, contrastándolos con su propia experiencia o la de personas cercanas.
- 5.-Desarrollar el modelo mental de la narración, estableciendo inferencias, predicciones e hipótesis. Se pretende con este objetivo que el niño realice un análisis detallado de pequeñas unidades narrativas, encadenadas en el modelo mental de texto y sobre las que es posible realizar alguna inferencia, alguna predicción de lo que sucederá después y formular, comprobar y/o reformular hipótesis. Todo ello haciendo uso del contexto.

3.2. Selección de contenidos interculturales

Pretendemos ofrecer un modelo didáctico de los proceso lectores, válido para cualquier área de conocimiento, pues, en definitiva, la lectura siempre será un instrumento para descifrar mensajes escritos y este modelo pretende el máximo rendimiento y profundidad en el desempeño de dicha tarea. Por lo tanto, es un modelo aplicable tanto para la interpretación y resolución de problemas matemáticos como para la comprensión de hechos históricos o el comentario literario de un poema.

Siendo coherentes con los planteamientos teóricos de este artículo, proponemos la selección de contenidos, que propicie el intercambio de significados culturales. En nuestro caso presentamos, con la finalidad de ejemplificar el modelo didáctico de los procesos lectores, un cuento de la tradición gitana, que transcribimos íntegramente en el Anexo I. Como se puede observar en dicho Anexo cada fila de texto aparece numerada en la columna de la izquierda para facilitar la ejecución de los proceso lectores y el intercambio de significados culturales de forma colectiva.

3.3. Integración de metodologías

Presentaremos los fundamentos de la acción didáctica para los objetivos propuestos, así como modelos, estrategias metodológicas y una propuesta de tareas para el desarrollo de los objetivos.

III.3.1.- Los fundamentos de las metodologías didácticas cognitivas y de las propuestas metodológicas de la interculturalidad son las siguientes:

- Los modelos psicológicos cognitivos socializados (Vigotsky, 1989), que extienden la metáfora de la enseñanza como mediación para la transformación de los procesos psicológicos, mediante la interiorización de los fenómenos sociales, centrándose en los instrumentos culturales (lectura, escritura, lenguaje). La eficacia de la enseñanza, por lo tanto, dependerá de la interacción social en la zona de desarrollo próximo del niño (nivel situado entre la capacidad real del niño al enfrentarse solo a un problema y la capacidad potencial para resolver con la colaboración de iguales o bajo la guía de adultos). Por su parte, Feuerstein (1980, 1985, 1993) propone modificar las estructuras cognitivas del alumno, centrándose en la selección e interpretación de los estímulos del ambiente de aprendizaje. Por tanto la eficacia de la enseñanza va a depender del cultivo de la afectividad, de la intencionalidad, de la trascendencia, del significado, de la participación activa del alumno, de la regulación de la conducta del alumno, de la individualización y de la competencia.
- El paradigma ecológico de investigación educativa (comentado en el apartado I de este artículo), cuya implicación para la enseñanza es la creación de un clima de aula o ambiente de aprendizaje social y afectivo, se centra en los procesos de significación del lenguaje y en la construcción de significados, interpretando y conceptualizando las experiencias de los alumnos en el aula. La eficacia de la enseñanza en este paradigma depende de la reciprocidad, la interacción y la comunicación establecida entre profesor y alumnos y de los alumnos entre sí.
- Teorías interpretativo-simbólica y socio-crítica del currículum (Lorenzo, 1994), que entienden la enseñanza como actividad de transmisión, adaptación y reconstrucción de la cultura de forma colaborativa y compartida, conducida por los «juicios prácticos» del profesor como punto de partida para llegar a una actividad crítica, moral y política. Esta actividad crítica se fundamenta en el análisis de la realidad del aula, del centro y de la sociedad, para descubrir las mediatizaciones histórico-ideológicas, logrando la emancipación de las mismas y el cambio de esas realidades.

3.3.2. Modelo metodológico

Es evidente que los modelos metodológicos más acordes con los fundamentos y objetivos expresados son los modelos individualizados para el desarrollo cognitivo, aplicando técnicas y estrategias socializadas. En este sentido cada sesión de trabajo se puede desarrollar en las siguientes fases:

- 1ª Fase. Motivación aplicando técnicas de trabajo en grupo o de forma individualizada, que activen el recuerdo y las experiencias personales en relación con el contenido de la lectura.
- 2ª Fase. Expresión colectiva de lo recordado y reflexionado en grupo o individualmente.
- 3ª Fase. Presentación de los objetivos y de la tarea a realizar en esa sesión. Se puede aplicar una técnica de riesgo para que los alumnos expresen sus temores y dudas sobre lo que se espera de ellos.
- 4ª Fase. Modelado, ejemplificando el profesor la tarea a realizar, los procesos y habilidades que se tienen que activar y los conocimientos que el alumno necesita para esa tarea.
- 5ª Fase. Práctica individual, guiada por el profesor mediante una guía de trabajo autónomo o un contrato de trabajo.
- 6ª Fase: Philips 6/6 para intercambiar en grupo las dificultades y conclusiones individuales.
- 7ª Fase. Puesta en común de las habilidades lectoras aplicadas y debate sobre los significados parciales y totales del texto y sus posibles aplicaciones.

Cada sesión siempre se inicia recordando y aplicando las conclusiones de la sesión anterior.

3.3.3. Propuestas de tareas

La propuesta de tareas que ofrecemos pretende ser una muestra representativa para el docente. En ningún caso es exhaustiva ni perfectamente secuenciada. El profesor deberá seleccionar, para cada sesión, la tarea o tareas que le interesen para sus propósitos, graduarlas en actividades, adaptándolas a los alumnos, a la estructura y a los contenidos de la materia, que se imparte. Para pensar y secuenciar las actividades de cada sesión pueden servir de guía las fases, que han sido descritas en el apartado anterior.

En las tareas que aquí describimos hemos tratado de mantener el orden lógico de los objetivos propuestos:

Objetivo1.- *Tomar conciencia de los procesos básicos de la lectura en su interacción.*

Posibles tareas para el desarrollo de este objetivo son:

1.a. Enumerar las filas del texto escrito (ver anexo I). Los números permitirán manipular el texto de forma colectiva con mayor eficacia para las tareas de comprensión, codificación y metacompreensión. Si observamos el anexo I donde hemos transcrito la narración utilizada para ejemplificar este modelo didáctico de mejora de la lectura, podemos observar que ha sido dividido en dos columnas. En la columna de la izquierda cada dígito numera una fila de texto escrito en la columna de la derecha. Esta tarea puede ser realizada por el propio niño con el lápiz. Sí es importante que todos los niños tengan el mismo formato de texto para que números y filas de texto coincidan.

1.b. Identificar en el texto proposiciones completas. Por ejemplo de la fila 1 a la 6 hay dos proposiciones completas (ver Anexo I).

1.c. Diferenciar palabras en las que se ha aplicado la vía fonológica y la vía logográfica. Para facilitar esta habilidad se puede dar al niño la instrucción de subrayar aquellas palabras, que le ha costado más trabajo leer (en estos casos ha usado la vía fonológica). Por ejemplo, algunas palabras extrañas para el niño puede ser *«colgando»* (fila 3, Anexo I), *«prosiguió»* (fila 12, Anexo I), *«lisiado»* (fila 24, Anexo I).

1.d. Segmentar las palabras más difíciles de pronunciar, fonológicamente y silábicamente, y tratar de descubrir su significado por el contexto de la oración y con ayuda de las terminaciones, sufijos... Por ejemplo, la palabra *«prosiguió»* indica una acción en pasado, que realiza el protagonista (fila 9, Anexo I) después de ponerse en camino (fila 10, Anexo I) y realizar una serie de acciones (fila 10-11, Anexo I). Puesto que seguidamente viene el complemento *«su viaje»* (fila 12, Anexo I), la palabra *«prosiguió»* debe referirse a continuar su camino. Además esta palabra se puede dividir claramente de la siguiente forma: *pro-siguió*. El prefijo 'pro' aparece en otras palabras para indicar «impulso hacia adelante», como en procrear, promover, proclamar... Todos estos indicios de contexto nos permiten deducir el significado de la palabra.

1.e. Presentar algunas proposiciones con palabras incompletas y/o alteradas para que el niño descubra su significado por el contexto de la oración. Una actividad puede ser plantear una dinámica de grupos donde sean los propios niños quienes alteren determinadas palabras, que otro grupo de niños deben descubrir su significado por los indicios del contexto. Otra actividad puede ser la que describimos seguidamente: el niño leerá hasta la fila 16 (Anexo I) y a partir de ahí deberá ocultar el texto con un folio. Se le entregará el siguiente trozo de texto en una hoja a parte para que el niño lo codifique en base al contexto:

Y, sucedió que los draGOne_ hab_ _ _ raptado a la HIJA de un emperador - había doce dra_ _ _ _ - y la tenían encerrada en su_ _ _ _ tillo. (fila 17-19, Anexo I).

Seguidamente se reflexionará en grupo las dificultades encontradas en la codificación y comprensión y sus posibles causas.

1.f. Identificar la acción y los sujetos de las proposiciones, y las concordancias de número y persona. Por ejemplo, en la frase « *De camino, un dragón de seis cabezas le salió a su encuentro* » (fila 9-10, Anexo I); la acción viene indicada por el verbo 'salió', que se refiere al dragón y en el que podemos diferenciar una raíz 'sal-' y una terminación '-iō'. La raíz nos indica el significado general del verbo e identifica su modo infinitivo 'salir', así como el modelo de conjugación: tercera conjugación. La terminación '-iō' del verbo salir corresponde al modo indicativo, que expresa un hecho real y al tiempo o el momento en el que se realiza la acción: pretérito indefinido. Se puede comprobar que la terminación del verbo concuerda con el singular y tercera persona del sujeto, que realiza la acción.

El resto de las palabras de la frase indican como era el dragón (de seis cabezas), donde salió (en el camino) y con quién se encontró (le/ su= Cara Bonita) en esa salida. Todas ellas añaden información sobre el sujeto y detallan la acción, que se realiza.

Para similar estos conceptos se pueden hacer actividades, en las que se varíe el modo y el tiempo de la acción para comprobar la forma que tomaría el verbo, o bien que se varíe la persona, el género y el número del sujeto para comprobar como afectaría a la forma del verbo. Igualmente se puede comprobar como estas variaciones afectan a los complementos del verbo y del sujeto.

1.g. Identificar proposiciones complejas, señalando los nexos que unen unas proposiciones con otras y lo que expresan. Por ejemplo, la proposición « *Y se casó con la hija del emperador* » (fila 39, Anexo I) indica la consecuencia lógica de todas las acciones que realiza el protagonista desde que se encuentra con la doncella (fila 25-38, Anexo I). Sin embargo, el nexo que se utiliza para conectar esta proposición con las anteriores es 'y'. 'Y' es una conjunción que indica yuxtaposición. Su utilización en este caso puede expresar que no estaba en los propósitos del protagonista casarse con la doncella. Otro ejemplo puede ser la proposición. « *Entonces se pusieron a luchar desde la mañana hasta el mediodía, pues habían decidido que aquel que probarse ser el más fuerte, se casaría con la doncella* » (fila 19-21, Anexo I); el nexo 'pues' es una conjunción, que expresa la razón por la cual luchan los dragones y la consecuencia de esa acción, porque es un proposito expreso de los que realizan la acción de luchar.

1.h. Identificar en las proposiciones leídas sentimientos y cualidades de los personajes. Por ejemplo, se puede inferir que el protagonista es joven y guapo (fila 1-9 Anexo I), valiente, decidido y previsor (fila 10-16, Anexo I), apegado a la madre, pero independiente (fila 2-8, fila 22-24, fila 78-84, Anexo I), ingenuo (fila 49-64, Anexo I).

1.i. Realizar dinámicas de grupo para contrastar las estrategias aplicadas, las dificultades encontradas y las interpretaciones grupales e individuales, realizadas en cada una de estas tareas.

Objetivo 2.- Identificar la macro-estructura de una narración.

Posibles tareas para el desarrollo de este objetivo son:

2.a. Identificar series de proposiciones, que formen una unidad de sentido o que se pueden agrupar en una idea común. Por ejemplo de la fila 1 a la 6 (ver Anexo I) nosotros hemos identificado una unidad, otra puede ser de la fila 7 a la fila 16, y así sucesivamente.

CUADRO 4: Macro-estructuras de una narración

FILAS	MACRO-ESTRUCTURAS (Anexo I)
36165	La madre queda advertida ante la marcha de su hijo.
36356	El protagonista se marcha a buscar venturas pero deja pistas.
17-21	La acciones y propósitos de los dragones introducen las peripecias, que vivirá el protagonista.
22-24	El recuero de la madre advierte de los peligros al protagonista.
25-33	El protagonista se encuentra con la princesa y se enamora.
34-37	Para liberar a la doncella, el protagonista lucha con los dragones con ingenio y vence.
38-39	Se casa con la princesa pero aquí no acaba el cuento.
40-51	Aparece un nuevo personaje que es deforme, con intereses, cobarde...
51-53	Su presencia rememora a la madre.
54-64	Esto no evita la muerte del protagonista y el rapto de la muchacha.
65-77	Soló la madre puede salvar al hijo de la muerte utilizando símbolos mágicos.
78-84	Reencuentro de la madre con el hijo
85-87	El protagonista mata al malo y recupera a su esposa.
87-93	Los esposos son recompensados por el emperador.

2.b. Expresar la idea que une a cada serie de proposiciones. El cuadro 4 recoge las macro-estructuras del texto transcrito en el Anexo I. En la columna de la izquierda aparecen las filas del texto que expresan la idea, o macro-estructura recogida en la columna de la derecha.

2.c. Una variante de esta tarea consiste en dar al niño las macro-estructuras para que identifique las filas del texto a las que corresponden. También se puede sugerir que el niño identifique otras macro-estructuras y las filas correspondientes. Después se discutirá en grupo, de forma que las aportaciones personales puedan enriquecer las conclusiones finales.

2.d. Diferenciar en cada macro-estructura las proposiciones y los nexos que las unen. Sería una aplicación de las tareas realizadas en el objetivo anterior.

2.e. Relacionar la idea de cada macro-estructura con alguna experiencia personal, un cuento leído, una historia narrada por la familia, algo que sucedió a familiares o vecinos y ponerla en común.

Objetivo 3.- Identificar la super-estructura o estructura textual de la narración.

En el cuadro 5 aparece la estructura textual y el modelo mental del cuento que nos ocupa (Anexo I).

Las tareas que se pueden realizar para desarrollar este objetivo con los niños son:

3.a. Explicar la estructura textual del cuento: situación- trama- desenlace.

3.b. Identificar los personajes que aparecen en cada una de las partes del cuento. Por ejemplo, los personajes de la situación del cuento transcrito en el Anexo I son: la madre, Cara bonita, los dragones (fila 1-16, Anexo I). En la trama del cuento aparecen: Cara Bonita, los dragones, la doncella, el emperador y Chutilla (fila 17-64, Anexo I). Por último, en el desenlace aparece otra vez la madre, Cara Bonita, la princesa, Chutilla y el emperador (65-93, Anexo I).

3c. Comentar en grupo las estructuras subyacentes y los principios ideológicos culturales del relato reflexionando sobre cuestiones del tipo: ¿Por qué el nombre de los personajes como «Cara Bonita» y «Chutilla»? ¿Por qué a la muchacha se le nombra de diferente forma: doncella (fila 21, Anexo I), o hija del emperador (fila 39, Anexo I)? ¿Por qué el malo del cuento está mutilado? ¿Por qué los jóvenes se casan (fila 29, Anexo I) y luego los unen en matrimonio (fila 91, Anexo I)? ¿Por qué la madre aparece a lo largo de todo el relato y especialmente en el desenlace (fila 85-64, Anexo I)? ¿Por qué el emperador nombra a Cara Bonita, Rey?

3d. Identificar símbolos y preguntar a representantes de la cultura gitana lo que pueden significar. Por ejemplo: el anillo, las banderas, las serpientes, las hojas. Diferenciar los símbolos mágicos de los reales.

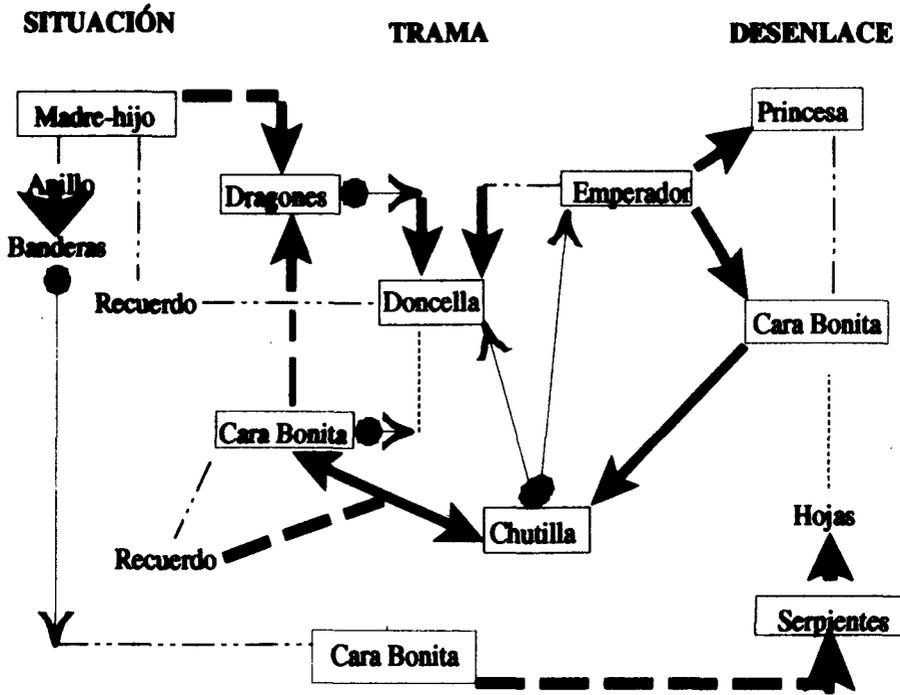
3e. Indagar entre los miembros de la Comunidad Educativa pertenecientes a la cultura gitana el conocimiento sobre cuentos y narraciones de su tradición, que incluyan personajes o símbolos semejantes. Luego, hacer una puesta en común. Para realizar esta tarea se puede confeccionar una guía de trabajo autónomo o un contrato de trabajo (Saenz, 1994), [también se puede aplicar metodología de investigación (Blázquez, 1991)].

Objetivo 4.- Interpretar el modelo mental de la narración.

Las tareas que se pueden realizar para desarrollar este objetivo con los niños son las que siguen. Para ello utilizamos el cuadro 5.

CUADRO 5: Estructura textual y modelo mental de una narración

SUPER-ESTRUCTURA O ESTRUCTURA TEXTUAL



SÍMBOLOS

PERSONAJES

SÍMBOLOS

→ Acciones

●→ Propósitos

----- Consecuencias

— — — Cualidades de los personajes

- - - Sentimientos

MODELO MENTAL

4.a. Identificar las acciones que aparecen en el texto y situarlas en el modelo mental del cuento (cuadro 5). Por ejemplo, el hijo después de encontrarse con el dragón (fila 9-10, Anexo I), saca la espada (fila 10, Anexo I), lo mata, hace tres montones, planta una bandera (fila 11, anexo I), prosigue el viaje, se topa con otro dragón (fila 11, Anexo I), lo mata, hace 12 montones, etc. Todas estas acciones hasta la fila 16 (Anexo I) corresponden con la flecha_ que va del rectángulo madre-hijo al rectángulo Dragones del cuadro 5.

4.b. Identificar propósitos de los personajes en el texto y situarlos en el modelo mental del cuento (cuadro 5). Por ejemplo, las flechas_ que van del rectángulo Chutilla al rectángulo Emperador y al rectángulo Doncella del cuadro 5, se refieren al trozo de texto comprendido entre la fila 45 a la 87 (Anexo I), donde se reflejan de forma clara los propósitos de Chutilla, que no son otros que casarse con la princesa para ganarse el favor del Rey.

4.c. Identificar consecuencias de las acciones de los personajes en el texto y situarlas en el modelo mental (cuadro 5). Por ejemplo, la línea discontinua que va de las hojas al rectángulo Cara Bonita refleja el texto comprendido ente la fila 75-77 (Anexo I), donde se refleja la consecuencia de la magia aplicada por la madre en los ritos de lucha y en la utilización de símbolos mágicos. Esa consecuencia ha sido el revivir del hijo.

4.d. Asignar cualidades a los personajes en base a los comportamientos y situaciones, que describe el cuento. Por ejemplo, de la fila 49 a la 51 (Anexo I) se describe cómo Chutilla se acerca al Cara Bonita. Se cuenta que es de noche y que Chutilla se mete en un gallinero para esperar, bien puede deducirse que el personaje es un «cobarde» del que no se puede esperar nada bueno.

4.e. Describir sentimientos entre los personajes en base a datos del relato. Por ejemplo, de la fila 25 a la 30 (Anexo I) se relata el encuentro de la Doncella y Cara Bonita. La preocupación del protagonista por solucionar la situación de la Princesa sugiere que ella ha despertado el interés del joven. En la fila 38 (Anexo I) Cara bonita muestra preocupación por el estado de ánimo de la Princesa, y se casa con ella en la fila 39 (Anexo I). En la fila 62 (Anexo I) Cara Bonita está dispuesto a morir por la Princesa. En la fila 81 y 83 (Anexo I) Cara Bonita va en busca de su esposa aunque su madre, después de salvarale la vida, le pide que se quede. Por último, de la fila 87 a la 88 del Anexo I, se cuenta como, tras matar a Chutilla, *«con la joven de la mano fue a ver al emperador»*. En la fila 92 (Anexo I) se insiste, que *«vivieron felices y que quizás vivan juntos todavía»*. Todas estas situaciones y hechos, sin hacer descripción explícita de sentimiento, sugieren fuertes lazos afectivos entre estos dos personajes, sentimientos que tienen nombre en cualquier cultura y cada niño expresará de forma distinta.

4.f. Hacer sugerencias propias para mejorar el modelo propuesto. Incluso en cursos superiores se puede proponer que cada niño o grupo de niños construya su propio modelo mental de otro cuento.

4.g. Sugerir algún elemento más a incluir en el modelo mental, como por ejemplo, la reacción de Cara Bonita después de ser despertado por la madre, que se narra en la fila 85-87 (Anexo I) con estas palabras *«El muchacho fue derecho por Chutilla, lo atrapó y lo cortó en pedacitos; luego echó los pedacitos a los perros y estos lo devoraron»*. Las reacciones, que los niños identifiquen en el texto se deben incluir en el modelo mental (cuadro 5) con una línea de otro color.

4.h. Realizar debates y puestas en común sobre la bondad de determinadas cualidades en los personajes, sobre cómo expresan sus sentimientos los personajes y cómo los expresamos nosotros, sobre la moralidad de las acciones y reacciones de los personajes.

Objetivo 5.- *Desarrollar el modelo mental de la narración estableciendo inferencias, predicciones e hipótesis.*

Las tareas que se pueden realizar para desarrollar este objetivo deben basarse en el cuadro 6, donde recogemos posibles inferencias, predicciones e hipótesis, surgidas del proceso lector del cuento (anexo I).

5.a. El profesor debe explicar cómo aplicar las estrategias para la comprensión global de un texto: inferencia, predicción e hipótesis, mostrando ejemplos. Para ello se puede servir del cuadro 6.

5.b. El profesor propondrá un trozo de texto, que tenga cierta unidad de sentido, así como la formulación de la inferencia y la predicción. Cada niño pensará individualmente una hipótesis, que se comentará en grupos de trabajo. Por último habrá una puesta en común para aceptar entre todos la hipótesis más probables.

5.c. El profesor propondrá un trozo de texto, que tenga cierta unidad de sentido, así como la formulación de la inferencia y la hipótesis. Cada niño pensará individualmente una posible predicción y deberá comprobar en el propio texto si se cumple. Los alumnos que cometieron errores deberán reflexionar y explicar qué indicios del texto les llevaron a formular esas predicciones. Posteriormente se buscarán conjuntamente las razones, que llevaron a determinados niños a interpretar el texto de forma distinta.

5.d. El profesor propondrá un trozo de texto, que tenga cierta unidad, así como la formulación de la predicción y la hipótesis. Cada niño pensará individualmente una inferencia, que se justificará ante los compañeros en base al texto y a su propia experiencia.

CUADRO 6: Inferencias, predicciones e hipótesis de una narración

FILA	INFERENCIA	PREDICCIÓN	HIPÓTESIS
36165	Estrecha relación entre madre-hijo.	El hijo se marchará.	H1. El protagonista no puede morir.
7- 16	Cara bonita va en busca de aventuras.	Lucha y vence.	H2. Las banderas y los montones sirven para señalar el camino por donde pasa.
17-21	Cara Bonita está en un país gobernado por un Emperador, que tiene hija casadera.	Cara bonita se encontrará con la princesa y los dragones.	H3. Cara bonita se casará con la princesa.
22-24	El hijo no olvida a la madre.	Correrá un peligro más grave que enfrentarse a los dragones	H1.
25-33	A Cara Bonita le gusta la muchacha.	Investiga la forma de liberar a la princesa.	H3.
34-39	Esta ejecutando el plan para liberar a la princesa.	Mata a los dragones.	Se cumple H.3 pero tiene que pasar más cosas.
40-44	El emperador está preocupado por su hija sin saber nada.	El edicto traerá problemas	H4. Cuando se entere que su hija se ha casado igual se enfada.
45-48	El nuevo personaje recuerda la advertencia de la madre (fila 23-24)	Chutilla y Cara bonita lucharán.	H6. Cara bonita vencerá a Chutilla.
49-53	Chutilla no es de fiar y Cara bonita no puede olvidar a la madre.	Va a ocurrir algo grave.	H6.
54-64	Cara bonita es tenaz y valiente y Chutilla lo ha cogido a traición.	Cara bonita reaccionará.	No se confirma las hipótesis H6 pero se mantiene la H1.
65-66	El amor de la madre le hace actuar con decisión.	Todo es posible en un cuento fantástico	H1.
66-70	La madre sigue las señales, que dejó el hijo.	Encontrará al hijo	Se confirma la hipótesis H2.
70-77	La madre es valiente y observadora.	Matará a las serpientes	Se confirma la hipótesis H1.
78-84	La madre se sigue preocupando por el hijo pero este se muestra independiente.	El hijo encontrará a su esposa.	H6.
85-88	Cara bonita se venga de Chutilla	El emperador se pondrá contento	Se confirma la hipótesis H6, se abandona la hipótesis H4 y se formula la hipótesis H7 de final feliz.
89-93	Cara Bonita y la princesa están enamorados.	Final feliz	Se confirma la hipótesis H7.

5.e. En esta tarea el profesor propone un fragmento de texto, en el que se cumple o se refuta alguna de las hipótesis que todos aceptaron, y el niño deberá reformular una nueva hipótesis así como proponer inferencias y predicciones. Por ejemplo, la hipótesis H1 se confirma (ver cuadro 6) en la fila 70-77 del Anexo I y la hipótesis H6 se refuta (ver cuadro 6) en la fila 54-64 del Anexo I.

5.f. El niño identificará trozos de texto con unidad de sentido, sobre los que hará inferencias, pensará predicciones y comprobará y/o formulará hipótesis. Después se trabajará en grupo para justificar las interpretaciones personales y llegar a

acuerdos en las predicciones y las hipótesis. Por último habrá un debate de toda la clase para rectificar posturas grupales en base al texto y a las experiencias de todos.

3.4. *Evaluación de procesos lectores y actitudes interculturales*

La evaluación debe ser cualitativa, criterial y para la toma de decisiones. Este enfoque concibe el proceso de evaluación en una serie de fases: definición de criterios, recogida de información y toma de decisiones (Beltrán de Tena y Rodríguez Diéguez, 1994).

En la primera fase (definición de criterios) del proceso evaluativo se tratará de establecer los supuestos, que determinan si se están alcanzando los objetivos. Los criterios de la evaluación intercultural siempre se referirán a competencias, en este caso cognitivas y lingüísticas, comportamientos, actitudes y hábitos de convivencia y comunicación intercultural. Los criterios de evaluación son aquellos comportamientos, que los alumnos deben de manifestar, para decidir de forma objetiva que los objetivos planteados han sido alcanzados.

Por ejemplo, para el objetivo 4: *«Interpretar el modelo mental de la narración»*, los criterios de consecución del mismo tendrán que ser referidos a competencias de comprensión lectora y a actitudes interculturales:

- Que el niño diferencie entre acciones, consecuencias, cualidades y sentimientos de los personajes.
- Que el niño identifique reacciones de los personajes.
- Que el niño exprese oralmente respetando el turno sus sentimientos y cualidades personales.
- Que el niño llegue a acuerdos con los compañeros sobre la bondad de las consecuencias de las acciones y reacciones de los personajes.

Con estos criterios no sólo se evalúan las competencias, comportamiento y actitudes de los alumnos sino, también, los posibles sesgos culturales de los recursos y productos de la enseñanza, la efectividad de la mediación del profesor, así como la distancia que aún nos separa del objetivo, que se pretende alcanzar.

Esta evaluación criterial, para la toma de decisiones e intención informativa, sólo podrá utilizar instrumentos de evaluación con requisitos de validez y fiabilidad, no estadística; sí, de comparación y contrastes, mediante la triangulación y la saturación. Instrumentos de tipo cualitativo para al evaluación de comportamientos actitudinales, que es el interés principal de la evaluación intercultural, podemos encontrar en Bolívar Botía (1995), Sánchez y Mesa (1998).

La función asignada a la evaluación, no puede ser otra que determinar el grado en que los alumnos/as avanzan hacia los objetivos, desde el conocimiento de sus capacidades iniciales, para tomar decisiones sobre los cambios en contenidos, en metodologías, en recursos, en la organización de espacios y tiempos y en los propios objetivos, si fuese necesario; y por último, poder informar con objetividad a los representantes de la Comunidad Educativa y la administración sobre la cohe-

rencia del proceso educativo. La clasificación, la calificación, la selección, la promoción, éxito o fracaso escolar son conceptos o realidades que contradicen los presupuestos teóricos-prácticos del «Curriculum Intercultural».

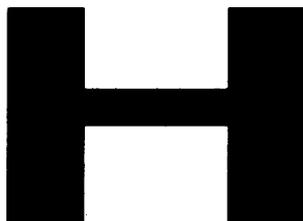
BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- ARROYO GONZÁLEZ, R. (1997): *Encuentro de culturas en el sistema educativo de Melilla. Hacia un currículum intercultural*. Melilla, Ayuntamiento de Melilla.
- (1998): *Propuesta de valores para un Currículum Intercultural Islámico-Occidental en la Ciudad de Melilla*. Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Granada.
- (1998): La gestión de un Currículum Intercultural: El caso de Melilla, Ponencia presentada el las *III Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* celebradas los días 14, 15, 16 y 17 de Diciembre de 1998 en Granada (en prensa).
- (1999): Organización del centro intercultural: La cultura, en SÁNCHEZ, A; CARRIÓN, J.J; PADUA, D. y PULIDO, R. (Coors.) *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, pp:265-273.
- BELTRÁN DE TENA, R. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1994): Evaluación del currículum, en SÁENZ BARRIO, O. (dir) *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, 197-220.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1991): Investigación acción. Métodos y técnicas de investigación cualitativa, en SÁENZ BARRIO, O (Dir.) *Prácticas de Enseñanza. Proyectos curriculares de investigación- acción*. Alcoy, Marfil, 75-100.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1995): *Hacer Reforma. La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya.
- COMES MOLLA, G. (1997): Intervención educativa en el ámbito de las dificultades lectoras, en SÁNCHEZ, A. y TORRES, J.A. (Coors.) *Educación Especial II*. Madrid, Pirámide, 47-67.
- DECRETO 105/92, del 9 de Junio por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- DEFIOR CITOLER, S. (1999): Los determinantes cognitivos de las dificultades lectoras, en PEÑAFIEL, F., GONZÁLEZ, D. y AMEZCUA, J.A (Coors.) *La intervención psicopedagógica*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 93-104.
- DEFIOR CITOLER, S. y ORTÚZAR SANZ, R. (1993): La lectura y la escritura: procesos y dificultades en su adquisición, en BAUTISTA, R. (comp.) *Necesidades Educativas Especiales*. Granada, Aljibe, 113-138.
- FERNÁNDEZ BAROJO, F., LLOPISPARET, A.Mª. y PABLO DE RIESGO, C. (1977): *La Dislexia. Origen. Diagnóstico. Recuperación*. Madrid, CEPE. (3ª).
- FEUERSTEIN, R. (1985): *Effect of instrumental enrichment on general ability in subjects of different socio-economic status*. Universidad de Guayana.(Inédito).
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HAYWOOD, H.C; HOFFMAN, M.B. y JENSEN, M.R. (1993): *Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje*. Madrid, Bruño.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y. y HOFFMAN, M.D. (1980): *Instrument Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore, Univ.Press.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J; y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1998): Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de educación prima-

- ría, en BELASÚ, X; CAMPANI, G. y PALAUÀRIAS, J.M (Comp.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor, 181-209
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- (1994): Currículum y diversidad cultural, en ETXEBERRIA, F. (Ed.) *Educación Intercultural*. San Sebastián, Ibaeta Pedagogía, 99-131.
- GEERTZ, C. (1997): *La interpretación de la culturas*. Barcelona, Gedisa. (8ª).
- GOODENOUGH, W. (1976): Multiculturalism ass the Normal Human Experiences. *Anthropology and Education Quaterly*. 7 (4), 97-118.
- GRIFFITHS (1981): *Como enseñar al niño disléxico*. Buenos Aires, Panamericana.
- HERRERA TORRES, L. (1999): La conciencia fonológica: su importancia en la adquisición y desarrollo de la lectura, en PEÑAFIEL, F., GONZÁLEZ, D. y AMEZCUA, J.A (Coors.) *La intervención psicopedagógica. Libro de comunicaciones*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 29-38.
- LORENZO DELGADO, M. (1994): Teorías curriculares, en SÁENZ BARRIO, O. (Dir.) *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, 89-112.
- (1995): *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- MIRANDA CASAS, A. (1988) *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Valencia, Promolibro.
- MOLINA GRACIA, S. y SÁENZ, BARRIO, O. (1994): Desarrollo de estrategias para el estudio eficaz, en SÁENZ BARRIO, O. (Dir.) *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, 293-321.
- REAL DECRETO 1334/1991, de 6 de septiembre por el que se establece el *currículum de Educación Primaria* (BOE 13/9/91).
- SALVADOR MATA, F. (1994): *Didáctica Especial. Proyectos Curriculares en Glotodidáctica*. Granada, Universidad de Granada.
- (1999): Intervención didáctica en las disfunciones de la lectura, en SALVADOR MATA, F. *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga, Aljibe, 185-209.
- SÁENZ BARRIO, O. (1994): Métodos autodirectivo e individualizados, en SÁENZ BARRIO, O. (Dir.) *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, 341-380.
- SÁNCHEZ, E. (1994): El aprendizaje de la lectura y sus problemas, en MARCHESI, COLL Y PALACIOS, (comp) *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza, 121-137.
- SÁNCHEZ, S. y MESA, Mª C. (1998): *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada, Editorial Universidad de Granada, colección EIRENE.
- SHULMAN, L.S. (1989): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en WITTROCK M.C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Paidós, 9-91.
- THOMSON, M.E. (1992): *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid, Alianza Psicología.
- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid, Morata.
- VIGOTSKY, L.S. (1988): *Pensament i llenguatge*. Barcelona, Eumo.

ANEXO I

CARA BONITA



1 ABÍA una vez una señora viuda
2 que tenía un solo hijo. Un día,
3 éste, colgando su anillo de la
4 pared, dijo: «Madre, cuando veas
5 que sale sangre del anillo sabrás
6 que estoy muerto».

7 Y partió de viaje. Su nombre
8 era Pedro Cara Bonita.

9 De camino, un dragón de

10 seis cabezas le salió al encuentro. Él sacó su espada y
11 le mató, hizo tres montones con él, plantó una bandera roja y
12 prosiguió su viaje. Más adelante topó con un dragón de doce
13 cabezas y lo mató también, hizo con él doce montones, plantó
14 una bandera negra y continuó. Y aún más adelante le salió un
15 dragón con veinticuatro cabezas; a éste también lo mató, hizo
16 veinticuatro montones y plantó una bandera blanca.

17 Y sucedió que los dragones habían raptado a la hija de un
18 emperador –había doce dragones– y la tenían encerrada en su
19 castillo. Entonces se pusieron a luchar desde la mañana hasta el
20 mediodía, pues habían decidido que aquél que probase ser el
21 más fuerte, se casaría con la doncella.

22 El joven recordó que su madre le había dicho antes de
23 partir: «Si vas en busca de aventura, tu muerte no será a manos
24 de un héroe, sino de un lisiado».

25 Así que fue al castillo y, viendo a la doncella en la ventana,
26 le preguntó: «¿Qué estás haciendo ahí?».

27 «Los dragones me secuestraron y me encerraron aquí».

28 «¿Y a dónde se han ido?».

29 «Han ido a luchar por mí».

30 «¿Y cuándo volverán a casa?».

31 «Vendrán al mediodía para comer. Entonces lanzarán su
32 bastón y golpearán con él la puerta para avisarme de que tenga
33 la comida preparada».

34 El joven abrió la puerta y se situó al otro lado. Los
35 dragones lanzaron su bastón y éste golpeó en la puerta;
36 entonces él recogió el bastón y lo lanzó de nuevo hacia ellos
37 matándolos a todos.

38 «Ya no tengas miedo; están muertos».

39 Y se casó con la hija del emperador.

40 El emperador, al enterarse de que los dragones se habían
41 llevado a su hija, había dicho: «Aquél que la libere de los
42 dragones se casará con ella». Pero no sabía que Pedro Cara
43 Bonita se había casado ya con ella; sólo sabía que los dragones
44 se la habían llevado.

45 Y un hombre, llamado Chutilla el Manco, fue al emperador
46 y le dijo: «Oh emperador, yo rescataré a tu hija de los
47 dragones».

48 «Bien, si lo haces, será tuya».

49 Chutilla fue a ver a Pedro Cara Bonita. La noche cayó
50 sobre él y no tenía dónde dormir, así que se metió en un
51 gallinero. Por la mañana, Cara Bonita se levantó y se lavó la
52 cara; luego miró por la ventana y vio a Chutilla venir desde el
53 gallinero. Cuando lo vio se dijo: «De su mano será mi muerte».
54 Chutilla entró y dijo: «Buenos días tengas, Pedro Cara
55 Bonita».
56 «Gracias, Chutilla».
57 «Vamos, Cara Bonita, dame a la hija del emperador».
58 «Ni lo sueñes».
59 Chutilla le agarró de la garganta y colocó su cabeza sobre
60 el umbral. «Dame la doncella, Cara Bonita, o te cortaré la
61 cabeza».
62 «Cortámela, porque no te la pienso dar».
63 Chutilla le cortó la cabeza, cogió a la muchacha y se
64 marchó.
65 La sangre empezó a manar del anillo, y su madre
66 comprendió: «Mi hijo está muerto». Y se fue a buscarlo. Llegó
67 a la bandera roja y pensó: «Mi hijo pasó por aquí». siguió
68 adelante y llegó a la bandera negra. «Por aquí ha pasado mi
69 hijo». Y continuó, hasta llegar a la bandera blanca. «Por aquí ha
70 pasado también». Así, llegó hasta el castillo y encontró a su hijo
71 muerto. Dos serpientes le estaban lamiendo la sangre. La madre
72 blandió una estaca y mató a una serpiente. Entonces, la otra
73 serpiente trajo en su boca una hoja y con ella tocó a la serpiente
74 muerta, y ésta se levantó. La madre la golpeó de nuevo con la
75 estaca y la mató. Después, cogió la hoja y, colocando la cabeza
76 de su hijo de nuevo sobre el tronco, le tocó con la hoja y el
77 muchacho se levantó.
78 «Madre, me había quedado profundamente dormido».
79 «Te habrías quedado dormido para siempre si no llego a
80 venir».
81 «Madre, tengo que ir a por mi mujer».
82 «No vayas, hijo querido».
83 «¡Bah!, claro que voy, madre».
84 «Si vas, que Dios te ayude».
85 El muchacho fue derecho por Chutilla, lo atrapó y lo cortó
86 en pedacitos; luego echó los pedacitos a los perros y éstos los
87 devoraron. Entonces, con la joven de la mano, fue a ver al
88 emperador.
89 Y la doncella dijo: «Padre éste es el hombre que me salvó
90 de los dragones».
91 El emperador los unió en matrimonio y coronó rey a Pedro
92 Cara Bonita. Y vivieron felices; a lo mejor viven juntos todavía,
93 quién sabe.

Fuente: HINDES GROOME, F. (1991) *Cuentos gitanos*. Madrid, Miraguano, pp:60-68.