



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Enseñanza de la lengua española a partir de la literatura en el primer ciclo de Educación Primaria. Análisis de textos específicos

Alumno/a: Jesús Jurado Boil

Tutor/a: Prof. Dña. María Aurora García Ruiz
Dpto.: Filología Española

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Metodología	6
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
3. ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS	11
3.1. PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	12
3.1.1. <i>El aprendiz de sastre</i>	12
3.1.2. <i>El gato sin botas</i>	13
3.1.3. <i>Historia de una nube</i>	14
3.1. 4. <i>El cerezo y sus amigos</i>	16
3.1.5. <i>Los príncipes del año</i>	18
3.1.6. <i>La rebelión de las máquinas</i>	20
3.1.7. “Cómo se dibuja un paisaje” y “La caja de cartón”	21
3.2. SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	23
3.2.1. <i>Don Anastasio Croqueta, feliz con su bicicleta</i>	23
3.2.2. <i>Villamelenudo</i>	24
3.2.3. <i>Los lobos y los jilgueros</i>	25
3.2.4. <i>Mis primeros tres tomates</i>	26
3.2.5. <i>Gota de agua</i>	28
3.2.6. <i>La búsqueda del tesoro</i>	29
3.2.7. <i>Correspondencia</i>	30
3.2.8. <i>Lo que a Ana le dijo el doctor</i>	31
3.2.9. “En las mañanicas” y “El congreso de los ratones”	32
3.2.10. <i>Conocer al vecino</i>	33
3.2.11. Conclusiones	35
4. GÉNEROS LITERARIOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	36
5. CONCLUSIONES	42
6. BIBLIOGRAFÍA	43

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado se centra en la enseñanza de la lengua española a partir de los textos literarios, concretamente, en el primer ciclo de la Educación Primaria. Para ello, hemos realizado un análisis de todos los textos literarios presentes en el manual de *Lengua y Literatura Castellanas* de la editorial ANAYA para el primer y el segundo curso de Primaria. Realizaremos un análisis de las características de los textos literarios (de diferentes géneros) que se proponen en estos libros de texto que actualmente se utilizan en muchos colegios españoles. Con este estudio pretendemos demostrar que a partir de un texto literario se puede enseñar gramática española de forma práctica y sencilla. Asimismo, proponemos una serie de actividades para trabajar con el alumnado en el aula que permiten, por un lado, practicar la lectura y la expresión escrita y, por otro, asentar conocimientos gramaticales (ortografía, morfología, semántica, etc.). Finalmente, hacemos hincapié en la importancia que tienen los textos literarios en la etapa de la Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE

Literatura, Educación Primaria, textos, lectoescritura, género literario, análisis.

ABSTRACT

This degree thesis focuses on the Spanish Language teaching since literary texts, specifically, in the first course of Primary Education. For this, we have made an all literary texts analysis which to be present in the *Lengua y Literatura Castellanas* of the ANAYA publisher for the first and second school year of Primary Education. We will make a characteristics of literary texts analysis (of different genres) that are proposed in theses texts books which currently are used in a lot of spanish schools. With this study we hope to demonstrate that since literary text can be taught spanish grammar of a practical and simple form. Additionally, we propose a series of activities to work with the student body in the classroom that allow, on the one hand, practice the lecture and written expression and, on the other hand consolidate grammatical learnings (orthography, morphology, semantics, et cetera). Finally, we highlight in the importance that possess the literary texts in the Primary Education stage.

KEYWORDS

Literature, Primary Education, texts, literacy, literary genre, analysis.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en la enseñanza de la lengua y la literatura española en el primer ciclo de Educación Primaria (primer y segundo curso). Concretamente, proponemos utilizar los textos literarios como herramienta didáctica para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en alumnos de edades comprendidas entre seis y ocho años.¹

Durante los primeros cursos de la Educación Primaria los docentes deben de hacer especial hincapié en que los niños desarrollen la expresión lectora y, en este sentido, es fundamental que, desde etapas previas (Educación Infantil), se ejercite (en la medida de lo posible) la lectura y la escritura, debido a que estas actividades resultan primordiales para que los niños organicen y transmitan sus pensamientos de forma reflexiva. Apunta Vigotsky (1979) que el aprendizaje escolar nunca empieza desde cero, sino que tiene una prehistoria que está definida por la interacción que el sujeto haya tenido con el mundo físico y social que le rodea. Desde el punto de vista individual, la lectoescritura supone un hallazgo clave para que el niño desempeñe otros aprendizajes. Fundamentalmente, el desarrollo de la expresión oral y de la expresión escrita posibilita una comunicación eficaz.

En lo que respecta a la estructuración de este Trabajo Fin de Grado, en el primer apartado hemos realizado una fundamentación teórica sobre cuestiones primordiales de la lectoescritura, este es el marco teórico y el punto de partida para el tema que desarrollamos posteriormente. Dentro del estado de la cuestión sobre la lectoescritura hemos seguido un orden cronológico que hace referencia al año de publicación de los trabajos de los investigadores. Seguidamente, en el siguiente apartado llevamos a cabo un análisis exhaustivo de los textos literarios que aparecen en el libro de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* de la editorial ANAYA, concretamente, en el primer ciclo (primer y segundo curso). Para ello, hemos ido desglosando cada una de las características específicas de los distintos géneros literarios incluidos en estos libros de texto y presentamos un análisis porcentual que evidencia cuáles son los géneros más empleados en primero y segundo de Educación Primaria, según la propuesta de ANAYA.² Una vez finalizado el análisis de los

¹ Cabe destacar que, en la práctica docente, tendremos en cuenta los niveles de lectoescritura de cada sujeto. Esto es, por un lado, los niños que no hayan aprendido a leer o escribir en Educación Infantil (entendemos que este sería el nivel inicial) y, por otro lado, el alumnado que se encuentre en diferentes etapas de aprendizaje de la lectoescritura (nivel intermedio y el avanzado).

² Cabe señalar que la siguiente propuesta surge gracias a mi breve experiencia docente, concretamente, de observación directa de los alumnos en el *Practicum II* en Las Escuelas Profesionales de La Sagrada Familia (SAFA) de la ciudad de Andújar (Jaén). Durante tres meses y medio he podido comprobar que el alumnado se

textos literarios de estos libros, efectuamos un análisis comparativo en el que desarrollamos, de forma más general, el uso de los textos para la enseñanza de la lengua española. Posteriormente, planteamos una ficha como posible modelo de propuesta didáctica (para llevarla a cabo en el aula) y trabajar con estos textos literarios. Finalmente, incluimos las conclusiones finales en las que detallamos por qué la literatura es una herramienta útil para enseñar cuestiones gramaticales de la lengua castellana. Asimismo, se aducen las razones por las que la literatura favorece el aprendizaje motivado del niño en edades tempranas. El trabajo se cierra con las referencias bibliográficas que han servido de ayuda para realizar este trabajo (citamos exclusivamente en el listado bibliográfico final aquellas referencias mencionadas, no hemos visto conveniente incluir la bibliografía complementaria consultada y leída durante este proceso de iniciación a la investigación).

1.1. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología empleada en nuestro trabajo, en primer lugar, hemos seleccionado el tema y, en segundo lugar, realizamos la lectura de la bibliografía, la búsqueda específica de libros, artículos, reseñas, monográficos, actas, etc. Por otro lado, redactamos la parte teórica, que es el marco que contextualiza nuestro proyecto.

Posteriormente, seleccionamos el primer ciclo de Educación Primaria como etapa educativa en la que centrar nuestro trabajo, es decir, nuestra propuesta se destina a los cursos de primero y segundo de Educación Primaria. A continuación, llevamos a cabo la selección sobre nuestro objeto de estudio, en este caso: los textos literarios de la editorial ANAYA (se sigue la ordenación del temario o de textos literarios propuesta en el libro de texto).

desmotiva con el estudio de listados de palabras o con las actividades del apartado de lengua del libro de texto. Durante las clases de la asignatura de *Lengua y Literatura Castellanas* estaba más motivado durante las actividades relacionadas con un texto literario. Por otro lado, hemos seleccionado los libros de texto de la editorial ANAYA para primero y segundo de Educación Primaria (primer ciclo) porque esta editorial es un referente en el ámbito de educación desde 1959. Sobre ANAYA *vid.* la siguiente página web: <http://www.anayaeducacion.es>

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La lectoescritura posee una importancia notable dentro de la Educación Primaria, además, con el paso de los años, ha adquirido un papel protagonista dentro de la educación temprana. Tradicionalmente, los expertos consideraban la lectoescritura como un aspecto esencial del crecimiento y desarrollo de los niños. Leer es un recurso cognitivo ya que no solamente aporta información, sino que va formando al sujeto a través de la creación de hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, etc. El sujeto que realiza la lectura de forma correcta obtiene mayor facilidad para el dominio de las técnicas que le permitirán expresarse de manera escrita en un futuro. Dicha tarea conlleva cierta complejidad, debido a que supone la adquisición de un código escrito.

La lectura y la escritura son dos actividades complejas que, como es bien sabido, resultan altamente necesarias para acceder a los conocimientos estructurados. Además, la lectoescritura posee un carácter marcadamente social e interactivo ya que, dentro de los intercambios de comunicación y los significados que se derivan de ellos, siempre se forman en un entorno sociocultural determinado. La investigación de Díez de Ulzurum (2000) sobre *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista* explica que curiosamente los niños desarrollan una actitud más positiva hacia el aprendizaje de la lengua con el objetivo de agradar a los docentes que la imparten y no por el interés que les despierta el hecho de aprender el propio funcionamiento del mismo.³ Tal vez, mediante los textos literarios podemos despertar los docentes el interés de los discentes de primero y segundo de Educación Primaria por el funcionamiento de la lengua española.

Sobre los posibles inconvenientes para la lectura, cabe mencionar los trabajos de Bloomfield (1942) que aduce que la principal causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura.

En lo que respecta al desarrollo, por una parte, de la expresión oral y escrita y, por otra, de la competencia lectora, las investigaciones de principios del siglo XX tienden a tipificar las causas o los elementos involucrados en el desarrollo de estas acciones lingüísticas. Estos son los casos de los estudios de Filho (1960) y Germani (1962), cuyas características específicas detallamos a continuación.

³ En el presente estado de la cuestión analizamos la bibliografía existente sobre la lectoescritura. En este marco teórico seguimos una ordenación cronológica (a excepción de la mención al trabajo de Ulzurum), es decir, según el año de la publicación de los trabajos de los investigadores citados posteriormente.

Primero, Filho (1960) destaca los siguientes factores dentro de la lectoescritura (que, a su vez, constituyen los ítems de su test de madurez lectora, denominado como ABC): coordinación auditivo-motora, coordinación visual-motora, memoria visual y auditiva, vocabulario, comprensión general, pronunciación correcta, resistencia a la fatiga y capacidad de atención.

Y, por su parte, Germani (1962) entiende por madurez lectora la adquisición de ciertos niveles que establece en relación con los siguientes factores: lenguaje oral, discriminación auditivo-visual, esquema corporal, coordinación visomotora, madurez mental y madurez social y emocional. Otros autores como Dehant (1976), Auzias (1978) y Bruner (1994) abordan el tema de la lectoescritura desde un punto de vista psicológico y social. Así, Dehant (1976) confirma que el dominio de la lectoescritura como instrumento de conocimiento es reconocido tanto social como individualmente y explica que se trata de una conducta que forma parte de la psicología del hombre adulto y constituye uno de sus puntos esenciales. En cambio, Auzias (1978) manifiesta que la lectoescritura es una forma de expresión del lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos aislables por el hombre, signos que varían según las civilizaciones. Y, por último, Bruner (1994) pone más énfasis en los procesos cognitivos como los elementos a partir de los cuales se desarrolla el lenguaje, aunque también dota de una importancia significativa al contexto social donde tiene lugar dicha comunicación.

Autores como Godoy (1977) y Harste (1982) ofrecen una perspectiva con mayor incidencia en la expresión escrita, mencionándola como un estadio de gran importancia dentro del proceso de comunicación. De este modo, Godoy (1977, citado por Artigal 1989: 145), afirma que “el acceso a la lengua escrita cambia, por un lado, el estilo cognitivo, y por el otro, la organización social. La letra escrita conserva, preserva y vehicula la creencia, la técnica, etc. Y hace posible la crítica y la divulgación”.

Por otro lado, Harste (1982) confirma que las actividades de enseñanza de la lengua escrita deben ser funcionales, es decir, deben ser instancias reales y naturales de usos del lenguaje y no extraídos de su contexto situacional natural.

Por su parte, Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que la lectoescritura es un sistema de signos que remiten directamente a una significación.

Recordemos que mientras autores como Filho (1960) y Germani (1962) explican la lectoescritura a partir de los factores implicados en la misma. Por su parte, Secadas y Rodríguez (1981) consideraron que el acto de leer puede desglosarse desde el punto de vista pedagógico en diversas fases o aspectos, como son: reconocimiento de la palabra, asociación

o atribución de sentido a los signos, comprensión literal, interpretación, evaluación y asimilación.

Dentro de las numerosas interpretaciones que pueden hacerse acerca de la lectoescritura cabe destacar la opinión de Wells (1988: 87), quien concibe la lectoescritura como una actividad ligada al proceso de alfabetización y afirma:

Si la meta de la educación es, de manera general, capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, solamente se puede aceptar como adecuado un modo de alfabetización que reconozca la importancia del modelo epistémico, y esto es así sea cual sea el ámbito cultural del cual provengan los estudiantes.

A lo largo del tiempo, se demuestra que nadie duda del objetivo del aprendizaje de la lectoescritura, en todo caso la duda reside en el método y la intención como afirma Foucambert (1989: 78), quien manifestó lo siguiente: “la lectura es siempre una obtención de información y que, en todo caso lo que varía es lo que se quiere hacer con esta información”.

En los últimos años, el concepto de alfabetización académica ha ido ganando terreno a la visión simplificadora y generalista según la cual se aprende a leer y a escribir en la clase de la asignatura de Lengua, cuando es ese conocimiento transferible a cualquier ámbito, pues “las disciplinas son simultáneamente ámbitos conceptuales, retóricos y discursivos; aprenderlas y aprender a procesar y a generar conocimientos disciplinares exige familiarizarse con las convenciones de su lenguaje escrito, de sus textos y de sus formas de lectura” (Carlino, 2003: 17-23).

Existen diversas concepciones que explican en qué consiste el proceso de lectoescritura; el aspecto de mayor importancia dentro de esta técnica no es sólo que los niños aprendan a leer y escribir adecuadamente, como explica Monje Margeli (1993: 75) sino que “enseñar a leer y escribir es hacer lectores y usuarios de la escritura, y que progresen en estos aprendizajes”. Y es evidente que, como aduce Cassany (Luna y Sanz, 2008: 42), aprender a leer y escribir es, en las sociedades modernas desarrolladas, algo más que adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o de interpretar y utilizar un código.

El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso de construcción personal del conocimiento que no se puede realizar individualmente. En este procedimiento, la interacción es muy relevante, sin dicha ayuda no sería posible el aprendizaje, al menos como se entiende en el entorno escolar formal. Los niños adquieren un nuevo saber guiándose de sus ideas previas. La información que obtienen la hacen suya, basándose en sus propios esquemas de

conocimiento. Indiscutiblemente, las ideas previas que tienen los alumnos sobre el código lingüístico —en este caso específico nos referimos a la lengua española— son muy distintas.

La actividad de la lectura nunca es pasiva pues requiere de una actitud de voluntad en la que el lector forma parte del texto; la lectura promueve el esfuerzo en el niño, estimula la capacidad de atención y desarrolla la creatividad del sujeto.

Por su parte, la escritura da forma a los sentimientos de los sujetos. Este procedimiento suele estar compuesto por varios niveles como, por ejemplo, identificación y discriminación letras, dibujos y números, conocimiento de las letras convencionales, análisis de lo que está escrito, de lo que falta y dónde falta, entre otros.

La escritura, del mismo modo que la lectura, promueve la concentración y la imaginación del niño, lo cual tiene una importancia notable de cara a la evolución de su competencia lingüística (ya sea oral o escrita). Tanto la lectura como la escritura posibilitan que los niños se sientan atraídos por estas actividades y se conviertan en personas más reflexivas y, además, según determinados estudios, aumentan su capacidad de abstracción.

3. ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS: LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En el presente apartado analizamos los textos literarios de dos de los libros de texto (nos hemos ceñido a este corpus de estudio para ajustarnos a las normas sobre la extensión del trabajo) que se utilizan en determinados centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía en el primer ciclo de la asignatura de Lengua de Educación Primaria.

Entendemos que el alumnado de seis a ocho años posee ya ciertos conocimientos sobre lectura y escritura que ha adquirido durante el último curso de la etapa de la Educación Infantil. De todos modos, proponemos que antes de empezar la lectura de estos textos el docente refuerce y recuerde, de forma progresiva, en las primeras clases del curso los conocimientos ya aprendidos en etapas anteriores: revisión de la identificación de sonidos y grafías, juegos de trabalenguas, lectura y escritura en voz alta de palabras simples y compuestas (momento propicio para la revisión de la caligrafía), lectura y escritura de frases simples, lectura y escritura de frases complejas y lectura en pareja de pequeños diálogos. De este modo, el docente puede detectar las necesidades específicas de cada alumno.

Consideramos que el análisis de los textos literarios insertos en estos libros de texto (que se utilizan en la actualidad para enseñar Lengua y Literatura Española) revela, primero, qué corpus literario propone la editorial ANAYA (una de las más utilizadas en los centros educativos desde 1959) para la educación lingüística y literaria del alumnado de Primaria.⁴ Segundo, hace patente qué géneros son los más empleados en cada curso y los motivos de su inclusión en un curso u otro. Y, además, estudiamos otros aspectos relevantes, como son: qué tipo de léxico utilizan y sobre qué temas versan los escritos. También intentamos (de un modo orientativo) valorar el grado de dificultad que se presenta en cada uno de los textos, qué tipografía tienen, cuál es la extensión, qué elementos ornamentales (con significado relevante) aparecen acompañando al texto literario.

Asimismo, en el presente trabajo comparamos aquellas características que se conservan de los textos literarios del primer curso de Educación Primaria y las más novedosas de los textos literarios españoles que se utilizan en segundo curso de Educación Primaria. De

⁴ No analizamos aquí las lecturas complementarias que propone ANAYA en otros libros.

este modo, se puede observar el carácter progresivo y sistemático que estos libros de texto presentan.

3.1. PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En primer lugar, en lo que se refiere al libro de texto de ANAYA para el primer curso de Educación Primaria, principalmente, el género literario predominante es el cuento. Estos cuentos son, generalmente, textos narrativos breves, con pocos personajes y cuya trama es relativamente sencilla.

Si examinamos los cuentos recogidos en el libro de texto *Aprender es crecer* vemos que existen algunas diferencias entre ellos y que desglosamos a continuación punto por punto.

3.1.1. TEXTO 1. *El aprendiz de sastre*

Título: *El aprendiz de sastre*.⁵

El tema del relato gira en torno al oficio de modista, los personajes principales son una modista y un personaje diminuto similar a un duende. Además, aparecen dos personajes secundarios: dos clientes de la modista (un hombre y una mujer). El léxico predominante hace referencia al campo semántico de la ropa, algunos ejemplos de la terminología empleada son “vestidos”, “chaqueta” y “pantalones”, entre otros. Asimismo, se hace hincapié en el campo semántico relacionado con la costura, por citar algunos ejemplos: “ojal” y “abertura”.

En el texto se emplea el diálogo, el cual ocupa un papel significativo en gran parte del relato. Gracias a este, el texto cuenta con cierta agilidad. En lo relativo a la extensión, el texto

⁵ Hemos incluido los textos en nota a pie de página para facilitar su lectura a lector y evitar la tarea de consultar los anexos.

“Érase una vez una modista muy famosa que cosía elegantes vestidos, chaquetas, pantalones y camisas... Su fama de coser se extendía por toda la ciudad, hasta que un día... —¡Qué es esto! —dijo un señor que se ponía una chaqueta— ¡Una manga sale de la espalda!

—¡Mi vestido no tiene abertura para meter la cabeza! ¡Parece que voy de carnaval! —dijo una mujer al ponerse su vestido.

La modista se disculpó sin saber qué había sucedido. Durante unos días, todos los encargos estaban equivocados. Para averiguar lo que estaba sucediendo, una noche se escondió al lado de la máquina de coser y esperó.

Cuando dieron las doce, por la ventana del taller pasó un personaje diminuto que cogió la aguja y en un momento cosió mangas a cada chaqueta... La modista salió de su escondite y le dijo:

—¿Qué haces? ¡Estás rompiendo lo que hago!

—No lo rompo, te ayudo. Quiero coser.

—Así no se cose. Quédate conmigo y yo te enseñaré.

Y dicen que el personajillo llegó a ser un modisto muy famoso.” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M.

^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán cit., pp. 93.

contiene 174 palabras distribuidas en veintitrés líneas, por lo que no es un escrito muy largo. La probable causa de esto puede ser la edad temprana de los destinatarios del cuento, (recuérdese que son alumnos de seis y ocho años). La longitud del texto no es primordial pero sí debe tenerse en cuenta ya que se pretende mejorar la lectura, la adquisición de vocabulario y la comprensión del argumento. Para ello, no es necesario que el texto tenga demasiado contenido. Sabemos que, por regla general, cada texto según avanza la unidad del libro adquiere una mayor complejidad, tanto si hablamos de léxico, de comprensión, de mayor extensión en los relatos, etc. Mediante el uso de los textos literarios los alumnos van adquiriendo una mayor comprensión lectora; la comprensión de textos es uno de los complementos de aprendizaje más importantes para el desarrollo escolar de los alumnos.

En cuanto a la presentación, tipografía y elementos decorativos debemos decir: por un lado, el texto ocupa dos páginas, el tamaño de la letra es de catorce puntos, aproximadamente, y el tipo de letra de este texto es infantil y atractiva para los niños; por otro lado, el texto está acompañado de dos ilustraciones (dibujos) cuyo significado está estrechamente relacionado con la trama narrada, es decir, es un elemento visual de apoyo a la lectura que, en cierto modo, está relacionado con los *libros álbumes o álbumes ilustrados*.⁶ Finalmente, cabe precisar que no se detalla en las páginas el nombre del autor de este cuento.

3.1.2. TEXTO 2. *El gato sin botas*

Título: *El gato sin botas*.⁷

⁶ Sobre este tipo de literatura vid. BORDA CRESPO, M. I. (Coord.) (2009). *Análisis y descripción de la producción editorial andaluza en álbumes ilustrados (1999-2006)*. Málaga, Kalandraka Andalucía, Barbara Fiore, Miguel Sánchez Ediciones, Proyecto Sur, Almuzara, Aljibe y Ediciones de la Torre.

⁷ “Una mañana, el gato con botas fue a calzarse para salir de paseo. Buscó sus botas por toda la casa, pero no las halló. Salió al jardín y vio al perro chupeteando un hueso.

—¿Qué le ocurre? —preguntó el perro.

—¡He perdido mis botas! —dijo el gato.

—Yo te ayudaré a buscarlas.

Miraron en el establo y el caballo les preguntó:

—¿Adónde vais?

—El gato ha perdido sus botas y estamos buscándolas

—contestó el perro.

—Yo también os ayudaré —añadió el caballo. Se acercaron a la pocilga y al empezar a buscar, les dijo doña cerda:

—¡Qué bien que hayas venido, gato! Tus botas han aparecido aquí sin saber cómo.

—Se me habían perdido —contestó el gato—; estaba tan preocupado que estos amigos me ayudaban a buscarlas. Entonces oyeron unas risas que venían del fondo de la pocilga. Eran los ratones que se escondían en su agujero.

—¡Ya lo entiendo, los ratones le han gastado una broma! —dijo el caballo. Y el gato sin botas volvió a ser el gato con botas.” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán cit., pp. 108-109.

El protagonista de este texto es un gato con cualidades humanas. El conflicto narrativo se presenta cuando el gato no encuentra sus botas y tras buscarlas con la ayuda de sus amigos, finalmente, descubre que se las han escondido los ratones para gastarle una broma. Asimismo, aparecen los personajes secundarios (amigos del gato) un perro, un caballo, una cerda y unos ratones (los cuales habían sido los artífices de la broma). Puede observarse el componente cómico que envuelve todo este texto. El léxico que aparece hace referencia a, un campo semántico fundamental en los primeros cursos de Educación Primaria, “los animales” y encontramos cinco términos mencionados en esta categoría: “gato”, “perro”, “caballo”, “cerda” y “ratones” (es significativo que los seis animales mencionados en el cuento sean mamíferos, cuadrúpedos y terrestres). En el texto sólo hay una referencia temporal y es con la que comienza el relato, a modo de cláusula narrativa: “Una mañana...”. En cuanto a las referencias espaciales son precisamente elementos que se pueden encontrar en una granja: “casa”, “jardín”, “establo” y “pocilga”.

Además, en el relato aparece el diálogo entre los diferentes personajes que hace que el texto resulte, en cierto modo, más ágil. Se recurre al diálogo (normalmente, en estos textos se crean conflictos narrativos sencillos y los personajes tienen conversaciones breves) y a la figura del narrador (que cuenta lo que hacen los personajes). Además, como siempre suelen existir varios interlocutores que hablan y escuchan alternativamente, el orden de intervención está determinado por una raya que marca lo que dice cada uno. Mientras que, las entonaciones e intenciones de los personajes se representan con signos de interrogación y exclamación y puntos suspensivos. Si analizamos la extensión del texto podemos observar que está compuesto por 173 palabras repartidas en veinticinco líneas. Vemos que no es un texto de gran longitud, si bien es cierto que esto puede deberse al recurso del diálogo, ya que la gran mayoría del relato está compuesto por el mismo.

En relación con el aspecto visual, podemos señalar que ocupa dos páginas en la cuales aparecen dos imágenes, que representan lo que se está narrando (todos los personajes están dibujados); por tanto, estas ilustraciones son elementos que facilitan, en cierto modo, la comprensión lectora de los pequeños destinatarios.

3.1.3. TEXTO 3. *Historia de una nube*

Título: *Historia de una nube*.⁸

⁸ “Una mañana de primavera nació una nube. La nubecilla todavía estaba algo dormida cuando el viento sopló y la empujó hacia la tierra.
—No soples tan fuerte, que soy muy pequeña y me puedo deshacer —se quejó la nube.

Se narra la historia de una nube que, gracias a la fuerza del viento, va avanzando y regando diferentes lugares. Los personajes de la narración son dos: la nube y el viento, ambos personificados. Debemos señalar el empleo del diminutivo “nubecilla” que hace referencia al tamaño pequeño de la nube y no corresponde en este caso, como ocurre en otras ocasiones, al empleo de un lenguaje más afectivo o cariñoso. Aparecen dos personajes secundarios: la hierba y las amapolas. En cuanto al léxico, vemos que hace referencia al campo semántico de la “naturaleza”, ya que aparecen vocablos como “nube”, “viento” “tierra”, “hierba”, “amapolas”, “mar” y “valle”. De todos estos vocablos cabe destacar las referencias al tiempo atmosférico: “nube”, “viento” y “lluvia”.

En este cuento predomina el diálogo, esta vez con menos incidencia que en los textos de las unidades anteriores. El narrador tiene un papel primordial, tanto o más importante que el diálogo.

En cuanto a la extensión del texto vemos que está constituido por 183 palabras agrupadas en veinticuatro líneas. Por tanto, el relato mantiene la misma extensión que otros. En cuanto al comienzo del escrito cabe destacar que se inicia la narración con la misma referencia temporal “Una mañana...” que el texto anterior de *El gato sin botas*. En este caso, incluye una precisión estacional al comienzo: “Una mañana *de primavera*”⁹ y también se menciona el “invierno”. Las referencias espaciales son las siguientes: “casas”, “calles” y “plaza”.

El texto narrativo ocupa doble página y tiene dos ilustraciones que decoran el cuento, sistemáticamente observamos que aparece un dibujo en cada página.

—No quiero hacerte daño —dijo el viento—. Te llevo sobre el pueblo en el que tienes que llover.

La nube miró el lugar que tenía que regar y dijo:

—¡Qué seco está!

—Es que, durante este invierno, apenas ha llovido —explicó el viento.

La nube dejó caer unas cuantas gotas sobre los tejados de las casas, las estrechas calles y la plaza.

El viento siguió soplando. La hierba empezaba a amarillear porque tenía sed. A la nube le quedaba poca agua, pero la dejó caer.

Al sentir las primeras gotas, la hierba revivió y las amapolas levantaron sus cabezas coloradas.

La nube se había quedado muy pequeña. El viento sopló de nuevo y la llevó suavemente sobre el mar. Allí la nube llenó sus depósitos.

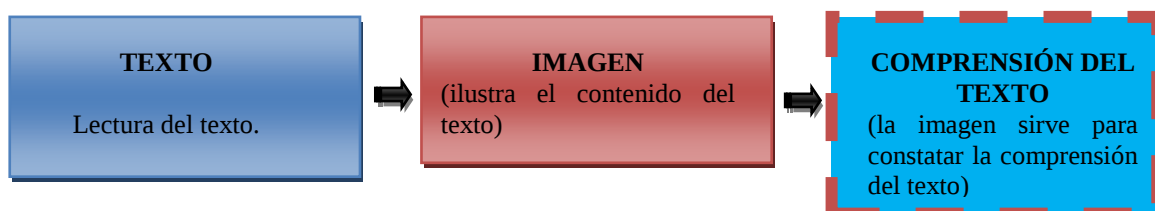
—¡Ahora sí que podré regar todo el valle! —dijo la nube muy contenta.” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán cit., pp. 124-125.

⁹ Empleamos la cursiva para destacar las palabras que nos interesa resaltar.



Fig. 1 Ilustración 1 de *Historia de una nube*, p. 124

Estas ilustraciones son elementos visuales de gran utilidad para los receptores del relato, debido a que sirven de representación de lo que se está narrando. De esta manera, se facilita la comprensión lectora del niño, ya que si mira los dibujos puede comprobar si lo que ha entendido corresponde a lo narrado en los dibujos.



Finalmente, podemos mencionar que no aparecen los datos, en ninguna de las dos páginas, ni del autor del texto ni del ilustrador.

3.1.4. TEXTO 4. *El cerezo y sus amigos*

Título: *El cerezo y sus amigos*.¹⁰

¹⁰ “Cerecete vivía en el centro de un huerto. A su alrededor crecían otros árboles: naranjos, manzanos, perales, higueras, melocotoneros... Cuando llegaba el buen tiempo, todos los árboles, menos Cerecete, daban frutos. Por eso, siempre estaba triste.

—¿Qué te pasa, cerezo, que nunca sonríes? —le preguntaron un día los otros árboles.

—¡Qué me va pasar! Al llegar la primavera o el verano, vuestras ramas se llenan de frutos. Y los niños y los pájaros vienen a comerlos. Como yo no tengo frutos nadie me viene a ver. —Y el cerezo se echó a llorar. Todos los árboles intentaron consolarlo y pasaron la noche buscando una solución.

—Ya sabemos cómo ayudarte —dijo un naranjo a la mañana siguiente—. Cada uno de nosotros dará un trocito de su fruto. Lo mezclaremos bien y beberás ese batido. Y cuando llegue la primavera tendrás unos frutos muy sabrosos. Y así lo hicieron.

Cuando acabó el frío del invierno, el cerezo vio que sus ramas se llenaban de flores. Y más tarde nacieron frutos pequeños y redondos, jugosos como la naranja, dulces como higos y rojos como la manzana.

El personaje principal de este relato es un cerezo con cualidades humanas llamado “Cerecete”. El texto cuenta la historia de un cerezo que, a diferencia del resto de sus amigos árboles, no puede dar frutos. De modo que, en un acto de verdadera amistad, los árboles le ofrecen cada uno sus frutos para que el protagonista los beba y, de este modo, pueda conseguir su deseo de producir sus propias frutas. Finalmente, Cerecete consigue tener frutas y las llama “cerezas”, es decir, el fruto adopta un nombre derivado del original apelativo del árbol “Cerecete”. El discente puede inferir esta información pero el docente debe constatar que aprende a hacer estas operaciones. Los personajes secundarios de esta historia son los amigos del protagonista: el naranjo, el manzano, el peral, la higuera y el melocotonero.

El léxico predominante en el texto hace referencia al campo semántico de los árboles frutales y, en su defecto, al de las “frutas”: “cerezo”, “naranjos”, “manzanos”, “melocotoneros”, etc. y, a su vez, los femeninos: “naranjas”, “manzanas”, entre otros ejemplos.

En lo que respecta a las referencias temporales del texto, se hace alusión mediante dos referencias: la primera es indeterminada y reza “Cuando llegaba el buen tiempo”, mientras que la segunda explica “Cuando acabó el frío del invierno”, por lo que todo apunta a pensar que ambas se refieren a la primavera. El conflicto narrativo se plantea en la mencionada estación del año, ya que aparece el problema argumental, es decir, el cerezo está triste porque todos los árboles florecen menos él. Asimismo, la acción termina (pasada la estación invernal) en la primavera del año siguiente (según debe deducir el alumno y explicar el profesor), que como sabemos es la época del año en el que los árboles florecen y dan sus frutos. Es decir, las alusiones a la cronología interna en este relato narrativo son más complejas, transmiten al lector la sensación de periodicidad, es decir, se sobreentiende la idea de que cada año se repiten de forma cíclica las mismas estaciones.

En el cuento aparece texto narrativo y texto dialogado. Mediante el diálogo el protagonista, Cerecete (obsérvese el empleo del sufijo apreciativo -‘ete’ con valor diminutivo y afectivo), verbaliza su problema. Gracias a esto los amigos proponen la solución del mismo.

Si estudiamos la extensión del texto vemos que está compuesto por 196 palabras distribuidas en veinticuatro líneas. Observamos que a medida que avanza el temario, la extensión la unidad va creciendo progresivamente, es decir, cada vez aparecen un mayor número de palabras y, paralelamente, puede suponer cierto incremento de la dificultad lectora

—¡Tengo frutos, tengo frutos! —gritaba alegremente Cerecete—. Se llamarán cerezas”. *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán. cit., pp. 140-141.

(más tiempo de atención) y dificultad en la comprensión (requerirá más tiempo de concentración).

El texto ocupa doble página y en el plano visual se sigue empleando la misma tipología de letra para la narración, aparecen sistemáticamente dos ilustraciones que hacen referencia a lo narrado en el texto y se resumen en ellas las dos partes a las que alude el relato.



Fig. 2 *El cerezo y sus amigos*, p. 140



Fig. 3 *El cerezo y sus amigos*, p. 141

El primer dibujo (véase fig. 2) hace alusión al planteamiento del conflicto y el segundo dibujo (véase fig. 3) refleja la resolución del mismo.

3.1.5. TEXTO 5. *Los príncipes del año*

Título: *Los príncipes del año*.¹¹

En el texto titulado *Los príncipes del año* se narra una historia que hace alusión a las estaciones del año (primavera, otoño, verano e invierno), en el texto aparecen estas estaciones representadas como personajes (príncipes) y precisamente, aparecen en mayúscula porque son

¹¹ “Sucedio, hace ya muchos siglos, que un rey poderoso pensó en nombrar tres príncipes que viajasen continuamente por su reino. El rey los llamó: Verano, Otoño e Invierno.

Envio el rey a su pueblo al príncipe Verano, pero a los pocos días de su llegada, los manantiales se secaron y la sed y el calor amenazaron con devorar la vida de todos los habitantes del reino.

Mandó entonces el rey al príncipe Otoño, que llegó acompañado con muchos frutos de regalo. Pero a los pocos días, los árboles perdieron sus hojas, el cielo se cubrió de nubes grises cargadas de agua y el viento azotó campos y poblados. Llegó después el príncipe Invierno, frío, majestuoso, haciéndose acompañar por centenares de vasallos que sostenían su pesada capa de armiño. El frío corazón del príncipe helaba todo a su alrededor. Viendo el rey la tristeza de su pueblo, tuvo compasión de él y decidió buscar una solución. En regiones doradas y de ensueño, vivía una princesa llamada Primavera. El monarca la mandó venir, y apenas entró la princesa en los dominios del rey, la tierra se cubrió de flores, los pájaros cantaron alegres construyendo sus nidos y los árboles vistieron de verde sus ramas. Un sol suave y limpio lució en el firmamento, y, por las noches, las estrellas brillaron con extraordinario fulgor. El rey dejó entonces el país en manos de los cuatro príncipes, y estos viajaron por el reino siempre en este orden: Primavera-Verano-Otoño-Invierno”. *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán. cit., pp. 192-193.

los nombres propios de los protagonistas. Las estaciones del año aparecen personificadas como príncipes que obedecen las órdenes de un rey, el tiempo atmosférico, que los controla. El rey decide que los príncipes viajen por todo su reino para encontrar cierto equilibrio climatológico. Ello conlleva que la llegada de un “príncipe o estación”, a una zona determinada del reino, supone el comienzo de las condiciones meteorológicas propias de cada estación del año. Queda el reino, por orden del rey, en poder de los cuatro “príncipes” que rotarán por todas las tierras del monarca para que todos los lugares gocen de todas las estaciones.

El léxico característico que aparece en el texto hace referencia al campo semántico de las estaciones del año (que se ha ido introduciendo progresivamente en las unidades anteriores lo que evidencia el carácter progresivo de la adquisición de conceptos) y la influencia de su clima en la naturaleza: “árboles”, “manantial”, “flores”, “pájaros”, etc. Hallamos el campo semántico de la climatología de cada estación del año: “calor”, “nubes grises”, “frío”, “sol suave”... Por tanto, se confirma que el léxico presente en este libro se repite en contextos semánticos distintos y en estructuras sintácticas diferentes con la finalidad de que el niño lo incluya en su vocabulario clasificándolo de forma ordenada. Al menos, así entendemos que ese es el enfoque metodológico que se propone.

En esta ocasión, a diferencia de otros textos literarios analizados anteriormente, no aparece diálogo. El narrador es el principal encargado de relatar el texto, se hace una narración detallada, se emplea gran cantidad de adjetivos en el momento de referirse a las personalidades y a las acciones de cada “príncipe” cada vez que hacen su aparición por un lugar del reino. Por ello, proponemos que tras la lectura el profesor haga las reflexiones gramaticales dentro de este contexto del texto literario, para constatar la comprensión lectora del alumno.

En cuanto a la extensión del texto observamos que ha variado si la comparamos con los anteriores textos estudiados en unidades anteriores, y es que este relato está compuesto por 249 palabras distribuidas en veinticinco líneas. Se ha aumentado la extensión del texto literario incluido en esta unidad didáctica; por tanto, en cierta medida, se incrementa la dificultad para los receptores de la narración. En relación al comienzo del texto vemos que se inicia con estas palabras: “Sucedió, hace ya muchos siglos”; la referencia temporal es indeterminada ya que no se precisa de cuántos siglos se habla, lo que conduce a pensar a un pasado lejano propicio para los alumnos de seis y siete años.

El texto narrativo ocupa doble página y está acompañado por dos ilustraciones que no solo embellecen el cuento sino que sintetizan la historia de la narración; sistemáticamente

aparece un dibujo en cada página. Estas ilustraciones son componentes visuales de gran utilidad debido a que aparecen representados cada uno de los “príncipes” protagonistas del cuento y, a su vez, el efecto que las estaciones producen en la naturaleza. Gracias a estos elementos visuales, los niños tienen un indicio de la temática de la que trata el texto. Se abandona la tipología de letra infantil anteriormente empleada en textos literarios de las unidades didácticas anteriores, esta vez se aplica un tipo de letra más juvenil, lo que puede indicar que se espera cierto avance hacia la madurez lectora. Sería conveniente que los docentes dedicaran espacio a la educación visual de los niños, incluso podría realizarse una interpretación de los dibujos previas y posteriores a las lecturas del texto, ya que normalmente estos elementos pasan inadvertidos.

Finalmente, debemos destacar, la aparición al final del relato de el nombre de la autora del texto, M^a Jesús Ortega, ya que en otros textos no se indica la autoría.

3.1.6. TEXTO 6. *La rebelión de las máquinas*

Título: *La rebelión de las máquinas*.¹²

Los protagonistas del siguiente texto son dos niños, Paula y Alfonso, que son amigos. Ambos vieron una película en la que aparecía un robot y decidieron construir uno ellos mismos con objetos que encontraron en casa. Debido a esto, a los padres y al abuelo de Paula (personajes secundarios) no les funcionan sus objetos caseros (“maquinilla de afeitar, lavadora y aspiradora”) porque los niños han cogido algunas piezas. Como consecuencia su abuelo pensaba que están presenciando “una rebelión de las máquinas”, de donde proviene el título del relato. Se vuelve a recurrir a la comicidad presente en este relato. El léxico

¹² “El protagonista de la película que vieron Paula y Alfonso era un robot muy travieso. Tanto les gustó que decidieron construir uno parecido y, rápidamente, se pusieron manos a la obra.

—¿Qué usaremos para hacer el cuerpo? —preguntó Paula.

—El tambor de detergente que está vacío nos servirá —contestó su amigo Alfonso.

Forraron la caja con papel de aluminio y, rebuscando por todos los rincones, sacaron de aquí y de allá las piezas que necesitaban.

Los pies salieron de las ruedas de la aspiradora, y los ojos, de los mandos de lavadora. El cable del teléfono adornaba la cabeza del robot y con una pieza de la maquinilla de afeitar hicieron la boca.

¿Tienen corazón los robots? Por si acaso, metieron dentro un reloj despertador, que sonaba tic, tac, tic, tac...

El muñeco había quedado muy bonito, pero las máquinas de la casa no servían para nada.

Cuando papá se fue a afeitar, su maquinilla no funcionó. La aspiradora se negó a trabajar y nadie fue capaz de programar la lavadora.

—Pero ¿qué ocurre aquí? ¡Parece la rebelión de las máquinas! —exclamó asombrado el abuelo.

—Las máquinas no funcionan porque les faltan algunas piezas. Las hemos cogido para hacer nuestro robot —dijeron Paula y su amigo Alfonso.

—Pues volved a colocar cada pieza en su sitio y, después, buscaremos lo que necesitéis en la caja de herramientas.” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge y Emma Pérez Mandorrán, cit., pp. 208-209.

empleado hace alusión al campo semántico de los “electrodomésticos”. También se mencionan algunas partes de distintos objetos: “papel de aluminio”, “ruedas de aspiradora”, “cable de teléfono”, etc.

El diálogo es fundamental en la estructura del escrito y constituye, aproximadamente, el cincuenta por ciento del texto. Asimismo, el diálogo tiene un papel funcional. Primero, existe un intercambio dialogado entre los protagonistas de la historia, Paula y Alfonso. Posteriormente, se plantea el conflicto narrativo a partir de las expresiones dialogadas de los personajes secundarios.

En cuanto a la extensión del relato, vemos que está compuesto por 230 palabras dispuestas en veinticinco líneas. Tras analizar la amplitud del texto literario, vemos cómo ha alcanzado una extensión más o menos amplia en este primer curso de Educación Primaria, y esto se debe a que en estas últimas unidades hay que ir “preparando”, a nivel intelectual y práctico a los niños, para que adquieran las competencias lingüísticas necesarias y, asimismo, puedan afrontar el siguiente curso (2º de Primaria).

Es de destacar la aparición en el texto de la figura retórica de la onomatopeya, con palabras que recrean sonidos naturales, y ayudan a dotar al relato de “cierto” realismo. El ejemplo concreto que aparece en la narración es el sonido de un reloj despertador, “tic, tac, tic, tac”, que curiosamente los protagonistas utilizan como el corazón del robot. De este modo, se intuye que ambos sonidos son similares y el alumnado puede identificar esta similitud fácilmente.

A nivel visual, la tipología de la letra coincide con la del texto literario anterior, *Los príncipes del año*. Asimismo, aparecen también dos dibujos, cada uno en cada las dos páginas que ocupa la narración y que representan diferentes escenas del texto: en este caso el principio y el final de la historia (al igual que los textos anteriores).

3.1.7. TEXTOS POÉTICOS 1 y 2

Cabe destacar que en el caso del género poético solo hallamos dos textos en el libro de ANAYA (2015) dirigido al primer curso de Educación Primaria. En primer lugar, en el tema nueve hallamos un poema que tiene veinticinco versos y la autora es Gloria Fuertes, se titula “Cómo se dibuja un paisaje”.¹³ En lo relativo a la métrica podemos precisar que el cómputo

¹³ “Un paisaje que tenga de todo/ se dibuja de este modo:/ unas montañas,/ un pino,/ arriba el sol/ abajo un camino,/ una vaca,/ un campesino,/ unas torres/ un molino,/ la gallina y un conejo/ y cerca un lago con un

silábico no es homogéneo y la rima es irregular, si bien, es cierto que la mayoría de los versos terminan en “-o” y esto da cierto ritmo melódico al escrito. Como puede observarse la terminología del poema se refiere a elementos de la naturaleza: “pino y montañas”, a animales: “vaca y gallina”, a colores: “marrón y azul”, entre otros.

En segundo lugar, encontramos en el tema diez el poema titulado “La caja de cartón” que pertenece al poemario *Poemas de lunas y colores* de Carmen Martín Anguita, la extensión del escrito es de 30 versos.¹⁴ En este poema los versos son de arte menor (pentasílabos y hexasílabos) y la rima es asonante (en este momento, el docente puede iniciar al alumnado en cuestiones muy básicas sobre cómputo silábico, es decir, puede aprovechar la ocasión para que el alumnado separe sílabas de algunas palabras e intentar que cuenten las sílabas en los versos). La terminología empleada en el poema refiere el campo semántico de los juguetes, ya que aparecen palabras como “caja”, “barco”, “tren” y “avión”.

Es significativo que estas poesías (al igual que los textos narrativos) están acompañadas de una ilustración y cada una reproduce una escena que resume el significado de la poesía, es decir, la imagen que aparece en la página está vinculada estrechamente con el contenido del poema. De modo que podemos concluir, una vez más, que el dibujo que acompaña a los textos poéticos sirve de guía, en cierta medida, al niño en su comprensión lectora.

En lo que se refiere al léxico y a la dificultad de comprensión en la poesía, de la misma forma que ocurre cuando se trabaja con el cuento, existen una serie de términos y expresiones que son de nivel elemental en el aprendizaje de los niños.

3.2. SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Si comparamos los textos de *Aprender es crecer*, se aprecia entre los del primer curso y los del segundo curso del primer ciclo de Educación Primaria una variación notable. En primer lugar, los textos literarios que se proponen en los libros para ambos cursos mantienen ciertas similitudes (que se detallan en páginas posteriores). Una peculiaridad que no varía es

espejo./ Ahora tú pon los colores:/ la montaña de marrón/ el astro sol, amarillo/ colorado el campesino,/ el pino verde,/ el lago azul/ —porque es espejo del cielo, como tú—,/ la vaca de color vaca/ de color gris el conejo,/ la flores.../ como tú quieras las flores,/ de tu caja de pinturas/ ¡usa todos los colores!” (Gloria Fuertes: 162-163). Marcamos en cursiva una errata que hemos detectado en el texto.

¹⁴ “La caja cantaba/ su destino alegre,/ nadie comprendía/ su radiante suerte./ El barco decía:/ —No le gustarás,/ no tienes colores,/ no sabes silbar./ El tren se reía,/ desde la estación:/ —Eres una caja/ de triste cartón./ La linda cajita/ sonríe marrón/ y dice segura/ con todo valor:/ —Yo seré su barco,/ su tren, su avión,/y le pondré alas/ de imaginación./ Y cuando cansado/ se acurruque en mí,/ seré la cunita/ de un sueño feliz./ —¡Ya viene, ya viene!/ ¡Silencio, callad!/ Y al niño se le oye/ decir al entrar:/ —¿Dónde está mi caja?/¡Que voy a jugar!”. (Carmen Martín Anguita:176-177)

que en el segundo curso se sigue trabajando con el cuento; en proporción, este género abunda más que el de la poesía. Ahora bien, en los cuentos que aparecen en el libro de texto de segundo de Educación Primaria se aumenta la dificultad, es decir, estos relatos tienen mayor extensión y la sintaxis y el léxico son más complejos, entre otros muchos aspectos que se detallan más adelante. Merece la pena detenerse en destacar la aparición de un solo texto perteneciente al género del teatro en el libro del segundo curso, mientras que no aparecía ninguno de este tipo en el libro de primero.

A continuación, llevamos a cabo el análisis de los textos del segundo curso de Educación Primaria, seguimos, para su presentación, el orden de aparición en el libro y los agrupamos según el género literario al que pertenecen.

3.2.1. TEXTO 1. *Don Anastasio Croqueta, feliz con su bicicleta*

Título: *Don Anastasio Croqueta, feliz con su bicicleta*.¹⁵

El texto cuenta la historia de Don Anastasio Croqueta.¹⁶ El personaje está triste (aquí se presenta el conflicto de la historia) porque “siempre estaba sudoroso” y “no cabía por las

¹⁵ “Don Anastasio Croqueta estaba muy preocupado, pues por comer mal y en exceso, en poco tiempo, había engordado. Tenía rollizas las piernas, redondos tenía los brazos, gruesos eran sus dedos. ¿Su barrigón? Ni mencionarlo.

Siempre estaba sudoroso y no cabía por las puertas. Incluso su humor cambió. Estaba huraño y nervioso, enfadado y achacoso. Preguntó a sus amigos y todos les dieron consejos: «Procura comer mejor», dijo uno. Consejo para anotarlo. «Ponte a dieta», dijo otro. Esto tendría que pensarlo.

Pero su amiga Enriqueta, la más sabia entre los suyos, le dijo: «Come bien y ponte a dieta, pero si quieres mi consejo, el consejo de Enriqueta, cada día ve al trabajo, no en coche sino en bicicleta».

Y don Anastasio Croqueta hizo caso de este consejo simpático: se compró una bicicleta que tenía un timbre metálico y cada día pedaleaba por las calles sin miedo al tráfico.

Mientras pedaleaba, además, repasaba el abecedario (que a veces se le olvidaba), nombrando las cosas que le salían al paso. Y a cada palabra tocaba el timbre y la gente le hacía caso.

«Agua», dijo al pasar junto a una fuente.

Ring, ring...

«Brocha», gritó a un pintor que había enfrente.

Ring, ring...

«Calle», cantó cuando cambió hacia otra vía.

Ring, ring...

«Dinosaurio», recitó a un anuncio que veía.

Ring, ring

«Enriqueta», saludó al cruzarse con su amiga. «Enriqueta, te hice caso: me compré una bicicleta...»

Ring, ring..., ring, ring...

Y así, cada mañana hacia el trabajo, cada tarde hacia su casa, don Anastasio Croqueta iba en su bicicleta pronunciando los nombres de las cosas del mundo. Y, poco a poco, adelgazó, mezclando el ciclismo y las palabras, el ejercicio físico y el ejercicio mental. Se sentía fenomenal. Sus músculos se fueron tonificando, sus huesos más fuertes eran, respiraban ahora mejor y cabía por las puertas. Y lo mejor de todo: recuperó la sonrisa, que ya no le abandonaba, al pedalear deprisa.” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán, pp. 6-7.

puertas”. Su amiga Enriqueta (personaje secundario) le aconseja que vaya al trabajo en bicicleta y gracias a esto el protagonista consigue bajar de peso y recuperar la alegría.

El léxico del texto alude al aspecto físico del personaje (“rollizas”, “gruesos”...) y al psíquico con términos como “huraño y nervioso, enfadado y achacoso”.

En el relato no hay diálogo, se recurre al estilo indirecto en dos ocasiones y se marca tipográficamente con comillas angulares. La rima del texto ameniza y dota al relato de un ritmo pegadizo. En cuanto a recursos literarios, aparece de nuevo la onomatopeya, en este caso, solamente en la situación en la que el protagonista está montado en su bicicleta y hace sonar el timbre metálico varias veces: “ring, ring... ring, ring”.

En cuanto a la extensión del texto, hay un cambio significativo, en comparación a los textos literarios del primer curso analizados anteriormente. En este caso, el relato está compuesto por 323 palabras que están distribuidas en cuarenta y dos líneas, es decir, la extensión aumenta considerablemente.

A nivel visual, una vez más, hay dos imágenes y hacen referencia a la introducción y al desenlace de la historia.

3.2.2. TEXTO 2. *Villamelenudo*

Título: *Villamelenudo*.¹⁷

¹⁶ En lo que se refiere al nombre es curioso que se recurra a la rima y, una vez más, se busca cierta tonalidad cómica.

¹⁷ “En mi pueblo, Villa Guedeja, todos son muy peludos. La gente lleva el pelo muy largo. Los hombres, además, se dejan crecer mucho la barba. Todo lo contrario que en Páramo Pelado, una localidad cercana, donde todos llevan el pelo muy corto y se afeitan el bigote y la barba.

Que en Villa Guedeja llevemos el pelo largo no quiere decir que lo tengamos descuidado: nos lavamos y acicalamos mucho el cabello y lo tenemos siempre muy limpio y peinado. El negocio más importante del pueblo es la tienda de Jacinto, que vende peines, cepillos, champús, coleteros y adornos para el pelo.

Y durante las fiestas de Villa Guedeja, la principal atracción es el concurso de peinados, en el que la gente compite para ver quién lleva hecho en el pelo el arreglo más bonito. Se celebra siempre el último día, justo antes del desfile, y los ganadores van en carroza, tirando al público caramelos y lacitos para el pelo. Después hay fuegos artificiales y una verbena, donde todo el mundo baila hasta medianoche.

En mi cole, las chicas y los chicos competimos para ver quién tiene el pelo más largo. Pero mi maestra dice que eso no es importante, que si a alguien no le ha crecido aún mucho el pelo, da igual, porque ya le crecerá.

El Melenudos Fútbol Club es el equipo de mi pueblo. Yo ya juego en él, en la categoría benjamines y soy el portero titular. Como llevo el pelo larguísimo, a veces se me pone delante de los ojos y no puedo ver a los jugadores del otro equipo. Pero la longitud de mi cabello tiene también sus ventajas: a veces, cuando chutan a puerta y no llego a alcanzar la pelota con las manos, meneo rápidamente la cabeza, mi pelo llena la mitad de la portería y, con suerte, consigo despejar el balón «de melena».

El otro día jugamos contra el Deportivo Páramo Pelado y quedamos empatados. Al terminar, fuimos a merendar con los jugadores del otro equipo. Tengo un amigo en Páramo Pelado. Se llama Nicolás y es delantero centro. Tiene una cabeza redonda, brillante y bonita. Él dice siempre que si el pelo fuera importante, crecería hacia dentro de la cabeza. Pero yo me río cuando dice eso y me entretengo peinando mi larga y lustrada melena.” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M.ª Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán, pp. 20-21.

En este texto el protagonista es un niño que además actúa de narrador. El protagonista explica que donde reside, Villa Guedeja, todo el mundo lleva el pelo muy largo. El léxico de este texto, al igual que el anterior de *Anastasio Croqueta*, alude campo semántico de la descripción física, en esta ocasión, se centra en el cabello y el vello corporal “barba”, “bigote”, “melena”... Esto indica que, según el orden de estos textos literarios presentes en este libro, primero, el alumnado de Educación Primaria aprende, en un primer momento, aspectos más generales y básicos, en este caso, sobre la descripción física y los estados anímicos: grueso frente a delgado, triste frente a alegre (nos referimos al texto de *Anastasio Croqueta*). Y en el segundo texto, *Villamelenudo*, la descripción física se centra en el cabello, una vez más se recurre a la enseñanza de este léxico a partir de sinónimos y antónimos: peludo frente a pelado, por ejemplo. Además, se introducen superlativos como “larguísimo” que el alumnado aprende por asociación al sustantivo, en este caso, “largo”.

Se utilizan términos relacionados con el pelo como: “peines”, “cepillos”, “champús”, “coleteros”, “lacitos”, entre otros. Esta vinculación de campos semánticos próximos o asociados permite al niño (edad 7-8) clasificar el léxico de forma ordenada para aprender español. Por otro lado, es necesario incidir en que el alumnado no es consciente de este proceso de aprendizaje un tanto intuitivo y esto es, en buena medida, gracias al estudio del léxico a partir de la literatura.

Como hemos citado anteriormente, el narrador del relato es el protagonista, de modo que no aparece texto dialogado. En cuanto a la extensión, el relato está compuesto por 391 palabras distribuidas en treinta y cinco líneas. Al igual que en textos literarios anteriores, sistemáticamente el texto aparece en doble página y acompañado de dos imágenes o dibujos.

3.2.3. TEXTO 3. *Los lobos y los jilgueros*

Título: *Los lobos y los jilgueros*.¹⁸

¹⁸ “Dos jóvenes lobos gemelos vivían con su madre en el fondo de una cueva. Un día, al volver a casa después de jugar en el bosque, se encontraron con una gran sorpresa: había allí un nido con cinco huevos. Los lobeznos —así es como se llama a los cachorros de los lobos— miraron con asombro los cinco huevecitos. Mamá Loba les explicó:

—Son huevos, hijos. Algún pájaro debe de haber pensado que este sería un buen lugar para depositarlos.

—No entiendo —dijo el primer gemelo.

—Verás, hijo: ahí, dentro de esos huevos, están los polluelos de un ave. Por su aspecto, yo diría que son huevos de jilguero.

—Pero, mamá —dijo el segundo gemelo—, esta es nuestra cueva.

¿Vivirán con nosotros?

—¿Por qué no? Hay espacio suficiente para todos. Además, os gustará: los jilgueros son pequeñas aves coloridas y cantan muy bien. Justo entonces, entró a la cueva una pareja de jilgueros. Al ver a la familia de lobos, se disculparon.

El relato *Los lobos y los jilgueros* narra la historia de una familia (Madre Loba y dos lobeznos gemelos) que vivían en una cueva y permiten a una pareja de jilgueros y a sus polluelos hospedarse con ellos. Con este texto el alumnado puede desarrollar, por un lado, competencias lingüísticas y, por otro, competencias sociales y cívicas. El texto tiene una clara intencionalidad didáctica, la moraleja aparece de forma explícita al final del mismo: “Quien ayuda a los demás y abre su casa a quien lo necesita siempre recibe su recompensa”.

En cuanto al léxico que aparece en el texto vemos que está relacionado con el campo semántico de los animales: “lobos”, “lobeznos”, “jilgueros” y “águila”. En el texto sólo hay una referencia temporal indeterminada: “Una mañana”. En cuanto a las referencias espaciales son, precisamente, lugares que pueden aludir al hábitat de los lobos: “bosque” y “cueva”.

En este relato aparece la narración y diálogo. Si analizamos la extensión del texto vemos que está formado por 372 palabras repartidas en cuarenta y una líneas. En relación con el aspecto visual, podemos señalar que ocupa dos páginas donde aparecen dos imágenes.

En cuanto a la ortografía del texto, cabe destacar que sigue la *Nueva Ortografía de la Real Academia Española* (2010), por ejemplo, esto puede apreciarse en la supresión de la tilde diacrítica en los pronombres demostrativos, incluso en casos de posible ambigüedad.

3.2.4. TEXTO 4. *Mis primeros tres tomates*

Título: *Mis primeros tres tomates*.¹⁹

—Pensábamos que estaba vacía y nos pareció un buen sitio para proteger nuestros huevos del águila. El águila está siempre intentando cazarnos —dijeron.

Mamá Loba, sin embargo, no se enfadó y les dio permiso para quedarse.

A partir de entonces, lobos y jilgueros convivieron felices. Como el águila sabía que vivían con Mamá Loba, ya no molestó más a los jilgueros. Y estos alegraban la cueva con su canto. Una mañana, cinco polluelos salieron de los cinco huevos. A los lobeznos les encantaba oírlos piar. Cuando los jilgueros aprendieron a volar, se iban juntos a jugar al escondite.

Pero un día, mientras jugaban, uno de los jilgueros, que se había ocultado en lo más alto del gran olmo, vio a unos cazadores. Los padres del jilguero le habían contado que algunos hombres se dedicaban a cazar lobos, así que voló enseguida a avisar a sus amigos. Los lobeznos corrieron a esconderse con su madre, poniéndose a salvo.

Al enterarse de lo ocurrido, Mamá Loba y los padres del jilguero se alegraron mucho, y Mamá Loba les dio las gracias al jilguerillo con un lametón.

—¿Veis, hijos míos? —dijo a los gemelos—. Quien ayuda a los demás y abre su casa a quien lo necesita siempre recibe su recompensa.” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán, pp. 72-73.

¹⁹ “Aunque vivo en la ciudad, me gustan mucho las plantas. Mi abuelo, que es agricultor, me enseñó cómo hacer un huerto urbano, aprovechando un hueco libre que hay en la azotea de mi edificio. Me regaló algunos maceteros y todo lo necesario para hacerlo. Pero quiso que fuera yo quien lo hiciera todo. Dijo que luego me sentiría muy orgullosa.

—Lo primero que debes hacer es buscar un sitio adecuado para los maceteros —me dijo, mostrándomelos—. Ese rincón puede estar bien: está orientado hacia el este y les dará el sol por la mañana. Allí los puse.

En *Mis primeros tres tomates* un abuelo enseña a su nieta a sembrar una planta. En el texto se ofrecen indicaciones sobre la siembra y su cuidado, paso a paso, para obtener, finalmente, tomates. Este texto tiene cierto carácter instructivo.

El léxico está relacionado con el campo semántico de la horticultura: “huerto”, “tierra”, “abono”, “tomates” y “judías”.

En este relato hay, al igual que en el texto de *Los lobos y los jilgueros*, narración y diálogo. En este texto el diálogo posee un papel primordial, ya que va transmitiendo las instrucciones de la siembra. En relación a los tiempos verbales vemos que cuando se utiliza el diálogo aparece el presente simple, mientras que en la narración predomina el pretérito perfecto simple y al final del texto el pretérito pluscuamperfecto. De modo que, el alumno identifica tiempos verbales dispares y este sería el momento para introducir cuestiones gramaticales básicas de este tipo, aprovechando la lectura del texto.

El texto está formado por 313 palabras distribuidas en treinta y seis líneas. Vemos que aproximadamente la narración sigue el mismo formato que los textos analizados anteriormente.



Fig. 4 Aprender es crecer, p. 103

—Ahora, pon tierra en ellos. Y después, añade abono de ese saquito que te he traído.

Me costó mucho echar la tierra, porque los sacos pesaban. Luego, cuando ya hubo suficiente tierra en los tiestos, cavé unos hoyitos, a cierta distancia unos de otros. Para eso, utilicé una plantadora, que es como una pequeña pala. En los hoyos deposité el abono.

—Muy bien —dijo mi abuelo, dándome unos sobrecillos—. Aquí tienes semillas de pimientos, de judías y de tomateras. Planta unas cuantas en cada hueco y cúbre las con tierra. Después usa la regadera para echarles un poco de agua.

Seguí al pie de la letra las instrucciones de mi abuelo.

—Y ahora —acabó diciéndome—, solo has de esperar y recordar regar tus plantas con frecuencia.

Pasaron los días, y los pimenteros, las judías y las tomateras empezaron a crecer ya crecer en mi huerto. Y yo, siguiendo las instrucciones de mi abuelo, cuidaba esas plantas, regándolas, arrancándoles las malas yerbas, podándolas y abonándolas. Un día hizo mucho viento y temí que se estropearan. Pero mi abuelo me ayudó a protegerlas utilizando dos viejas sombrillas.

Ahora, semanas después, he recogido mis primeros tres tomates. Por fin soy una verdadera hortelana. Se los he dado a mi madre para que los añada a la ensalada y he recordado lo que dijo mi abuelo. Como siempre, él tenía razón: me siento muy, pero que muy orgullosa.” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán, pp. 102-103.

En relación al aspecto visual, el texto está dividido en dos páginas, en las que aparece una imagen o dibujo en cada una (la fig. 4 representa el desenlace de la historia).

3.2.5. TEXTO 5. *Gota de agua*

Título: *Gota de agua*.²⁰

El texto narra cómo se desarrolla el ciclo del agua y emplea, para ello, la intervención del personaje principal, una gota de agua. El léxico empleado en el texto está basado principalmente en términos relacionados con el ciclo del agua, tales como: “gota”, “sol”, “evaporaba”, “nube” y “precipitación”, entre otros.

En comparación con otros textos analizados anteriormente, observamos que no aparece diálogo en ningún momento. En este caso, el profesor indicaría al alumnado que no es necesario que aparezca una intervención activa y dialogada entre uno o más personajes para narrar una historia, como ocurre, concretamente, en este caso, cuando se detalla el ciclo del agua. Se puede entender que el diálogo en los textos literarios facilita la lectura y, a su vez, la comprensión del texto. En cambio, la supresión del diálogo de este texto parece responder al deseo de incrementar la dificultad de la lectura, progresivamente. Podríamos pensar que el texto, se aproxima, en cierto sentido, a un texto menos infantil y más maduro. Se sigue recurriendo a la personificación, en este caso, de los protagonistas, la lluvia y el sol. Se relata el proceso del ciclo de evaporación del agua de forma amena y atractiva, pero con carácter técnico.

En relación a la extensión del texto, vemos que está compuesto por 256 palabras repartidas en veinticinco líneas. En este sentido, si recordamos los textos ya analizados, observamos que hay una considerable reducción de la longitud.

²⁰“Una gota de agua se hizo amiga del sol. Se pasaba el día flotando en una nube que, como un globo, sube y sube. Luego se dejaba caer, con sus millones de hermanas, sobre la tierra. Hacia allí se precipitaban y corrían por los ríos y, algunas veces, llegaban al mar y viajaban de un país a otro, jugando con los peces y sintiendo pasar los barcos sobre ellas.

Pero luego, poco a poco, la gota sentía la caricia de su amigo el sol. El sol le hacía cosquillas y, ella, cuando se reía, siempre se evaporaba, y volvía a la nube, esa que, como un globo, sube y sube.

En la nube viajaba, con sus millones de hermanas, esperando nuevamente la precipitación. Mientras tanto la gota soñaba, en la blancura de su nube, con precipitarse hacia la tierra para mojar la risa de los niños y refrescar la frente de los ancianos y, finalmente, tumbarse en un charco a esperar ser nuevamente evaporada por el sol.

La gota sabía que el mundo la necesitaba: que ella y sus hermanas hacían crecer los frutos de la tierra y que eran bebidas por las personas y los animales. Sabían también que, sin ella, los seres vivos no eran nada. Pero ella soñaba y soñaba con esos momentos en que su amigo el sol le hacía subir y subir en su nube. Y luego, cuando estaba en la nube, soñaba con caer, para poder volver a subir. Siempre. En un ciclo que se cumplía una y otra vez.” *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán., pp. 118-119.

Debemos destacar que en el texto aparece la repetición de una oración en dos ocasiones, “en una *nube que, como un globo, sube y sube*” y “volvía a la *nube, esa que, como un globo, sube y sube*”.²¹ Esta repetición, a modo de estribillo, otorga cierta musicalidad o ritmo alegre al texto.

En cuanto al nivel visual vemos que existe una ilustración que se divide en dos páginas. La ilustración expresa con claridad el argumento del relato.

3.2.6. TEXTO 6. *La búsqueda del tesoro*

Título: *La búsqueda del tesoro*.²²

El texto cuenta la historia sobre un niño llamado Marcos y dos niñas llamadas Luisa y Nuria, que con la colaboración de los padres de Marcos buscan un “tesoro”²³ en un parque. Para ello, siguen una serie de pistas y acertijos plasmados en un libro titulado *La isla del tesoro* y, dichos acertijos, hacen referencia a distintos lugares ubicados en el parque. En relación al léxico, existe mucha variedad de términos. Por ejemplo, aparecen palabras relacionadas con la aventura: “mapa”, “cofre” y “tesoro”.²⁴ También hallamos el campo semántico del parque: “jardín”, “bancos”, “fuente”, “flores”, “estanques”...

En este relato no aparece diálogo, únicamente se presenta la figura del narrador que va relatando toda la historia y cada uno de los movimientos de los tres protagonistas. Asimismo,

²¹ La cursiva es nuestra, con ella marcamos los aspectos que nos interesa destacar.

²² “Los padres de Marcos organizaron una búsqueda del tesoro para él y sus amigos. Los llevaron al parque de los Robles, les dieron un mapa y los dejaron buscar, vigilándolos de lejos. El mapa reproducía fielmente el parque: sus fuentes, sus estanques, el paseo de los Poetas y el jardín de rosas estaban dibujados en él. Había una cruz hecha con rotulador rojo sobre la fuente de Piedra.

La chiquillería corrió hacia allí. Sobre uno de los bancos que rodeaban la fuente, encontraron un libro. Se titulaba *La isla del tesoro*. Y entre las páginas había una marcada. En ella, había una frase titulada: «Quince hombres en el cofre del muerto». ¿Qué querría decir aquello? Luisa dijo que tenía una corazonada: «Vayamos al paseo de los Poetas». Al principio no le hicieron mucho caso, pero Luisa se empeñó tanto que al final le siguieron hasta allí. E hicieron bien, porque efectivamente, eran quince. Y en el pedestal del último busto, había un cartel que decía: «Aunque sea primavera, no siempre es blanca la rosa». En el jardín de rosas, enseguida vieron a qué se refería el cartel: entre las flores, la mayoría blancas o amarillas, alguien había plantado unas rosas rojas. Ante estas, Nuria encontró una notita que decía: «El camino tomarás hacia el este desde acá. En el mapa has de sumar cuantos pasos has de dar». Volvieron a consultar el mapa y, efectivamente, cada uno de los lugares señalados tenía un número. Y los lugares eran nueve. Sumaron 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9. Y la suma dio 45. «Ahora tenemos que averiguar dónde está el este». Marcos sabía un truco que le había enseñado su padre: el sol siempre sale por el este y va hacia el oeste. Así que miraron la hora y calcularon cuál había sido la trayectoria del sol.

Caminaron 45 pasos en esa dirección y fueron a dar a una roca, junto a la cual había un cofre lleno hasta arriba de golosinas de todos los sabores, formas y colores.

Se lo pasaron muy bien comiendo las chucherías, pero mucho mejor se lo habían pasado buscando aquel dulce tesoro *Aprender es crecer, Cristina Díaz Santos, M.ª Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán*, pp. 158-159.

²³ “Un cofre lleno de golosinas”.

²⁴ El profesor puede aprovechar esta ocasión para que los niños intenten definir qué es un tesoro.

hay una pregunta, “¿Qué quería decir aquello?”, que el narrador realiza a todos los lectores en una situación específica de la historia y, a su vez, el interrogante parece reproducir el pensamiento de los protagonistas. Se sustituye aquí las explicaciones aclaratorias del narrador que encontramos en otros textos, es decir, no se especifica que los protagonistas se preguntan “¿Qué quería decir aquello?” porque el lector ya está en un proceso más maduro, reflexivo y se pretende que tenga una actitud activa. En definitiva, este es un nuevo recurso que consigue cierta tensión narrativa de la historia y posibilita la atención del lector.

El texto está formado por 367 palabras distribuidas en treinta y cuatro líneas. La amplitud de este texto es bastante mayor que la de los anteriores. Se ofrecen instrucciones en forma de adivinanzas para la búsqueda del tesoro y, para ello, es necesario dar explicaciones, aclaraciones, acertijos, etc. y la extensión del texto es mayor si lo comparamos con los anteriores.

En cuanto a la referencia espacial principal se alude un parque. Aunque a su vez existe otras referencias que son, precisamente, zonas o partes que se pueden encontrar en un parque, como “paseo” y “jardín”.

El texto está distribuido en dos páginas en las cuales aparecen dos ilustraciones o dibujos: el primero hace referencia al inicio del texto (la búsqueda del tesoro) y el segundo está relacionado con el final de la historia (cuando los protagonistas encuentran el tesoro).

3.2.7. TEXTO 7. *Correspondencia*

Título: *Correspondencia*.²⁵

²⁵ “Mi amigo Carlos vive en Ecuador, y yo, en España. Como nos queremos mucho, mantenemos el contacto. A veces nos llamamos por teléfono, nos enviamos correos electrónicos o, incluso, los domingos por la tarde, nos conectamos por videoconferencia.

Sin embargo, cuando Carlos se fue a Ecuador, me propuso que, además de todo eso, nos escribiéramos cartas.

—¿Por qué? —le pregunté—. Las cartas tardan más en llegar. Además, hay que tomarse un tiempo para escribirlas, intentar hacer una buena letra sin hacer una sola tachadura, expresarse con cuidado y con claridad. ¡Y sin faltas de ortografía!

—Pues precisamente por eso —me respondió Carlos, que es muy inteligente y lee muchos libros—. Escribir una carta es menos inmediato que chatear o conectarse por videoconferencia. Uno tiene que pararse a pensar lo que va a escribir y en cómo va hacerlo. Y, por eso, en una carta contamos cosas en las que hemos reflexionado más o que se nos olvidan cuando estamos respondiéndonos con mensajes rápidos.

Carlos, a veces, dice cosas así, un poco raras, pero que hacen pensar. Se lo conté a mi abuela, que también es muy lista y lee muchos libros, y opinó que Carlos tenía razón.

—Ya verás cómo te gusta mantener correspondencia con Carlos. Cuando yo era joven, me comunicaba así con mis amigos. Y me encantaba. Así que Carlos y yo, desde que se fue a Ecuador, nos comunicamos por todos los medios digitales, sobre todo para contarnos chistes y compartir bromas. Y es divertido. Pero, una vez a la semana, yo me siento a pensar en cosas importantes, escribo una carta, la meto en un sobre, le pongo un sello y la echo al buzón. A veces meto en el sobre cosas que sé que le gustan: la etiqueta de un refresco que suele tomar, una pegatina de sus dibujos favoritos, un cromó de un jugador de fútbol que él admira. Luego espero la respuesta, que suele llegar los jueves o los viernes. Y siento mariposas en el estómago al abrir el buzón y ver que hay una carta con mi nombre y mi dirección en el sobre, escritos con la letra redonda y apretadita de Carlos, mi

El texto está escrito en primera persona, la protagonista es una niña (de la que no sabemos su nombre) que actúa como narradora y que tiene un amigo, Carlos, residente en Ecuador. Ambos mantienen una amistad a distancia con contactos a través de medios digitales: “teléfono”, “correo electrónico” y “videoconferencia”. La niña narra cómo Carlos le propuso que se escribieran cartas (por lo que se podría aprovechar la ocasión para explicar el género epistolar y escribir una carta siguiendo formatos apropiados, que se explicarían de antemano) y la narradora explica sus propias emociones.

Si aludimos al léxico, como hemos citado, aparecen mencionados medios digitales; además, se emplean términos y expresiones que están relacionados con la escritura y la caligrafía: “expresarse con cuidado”, “sin faltas de ortografía” y “buena letra”. El léxico pertenece al campo semántico del “correo postal” como, por ejemplo: “sobre”, “sello”, “buzón”...

En cuanto a la narración, aparecen distintas expresiones manifestadas a través del diálogo. En relación a la extensión del texto observamos que comprende 364 palabras repartidas en treinta y cinco líneas.

Una vez más, de forma sistemática el texto se divide en dos páginas y también aparecen dos imágenes, que representan el inicio y el final de la historia. En este caso, en la primera imagen se hace referencia al pasado de los protagonistas (cuando tenían contacto a través de medios digitales) y en la segunda imagen refleja la escritura manual. En definitiva, se representa la lucha de los medios de comunicación del pasado y el presente (circunstancia que el docente puede aprovechar para realizar un debate por grupos y poner en práctica la expresión oral de sus alumnos e iniciarlos en el proceso de escritura argumentativa). Además, se realiza una defensa de la escritura autógrafa, en lo que respecta a la caligrafía, la reflexión de los pensamientos, la presentación gráfica y la importancia de cuestiones gramaticales como la ortografía.

3.2.8. TEXTO POÉTICO 1. “Lo que Ana le dijo al doctor”

En el libro de texto *Aprender es crecer* de la editorial ANAYA (2015) destinado al alumnado de segundo curso de Educación Primaria encontramos dentro del contenido que se refiere a la literatura española textos pertenecientes al género de la poesía. Concretamente, en

mejor amigo.” *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán.,cit., pp. 173-174.

el tema tres hallamos el poema titulado “Lo que a Ana le dijo al doctor”, cuyo autor no está especificado en la composición y el cual está compuesto por treinta y cuatro versos.²⁶ La métrica es irregular, hay versos de arte menor y arte mayor, predominan versos heptasílabos, octosílabos, también hay versos eneasílabos. La rima de la composición es, generalmente, asonante. Una vez más, el profesor aprovecharía la ocasión para revisar cuestiones sobre separación de palabras y el cómputo de sílabas de los versos, iniciando cuestiones ortográficas sobre el hiato y el diptongo aprovechando la separación de las sílabas.

En cuanto a la terminología mencionada en el poema, tiene que ver con la salud y la alimentación saludable: “verduras”, “hortalizas”, “granos”, “carne”, “pescado” y “fruta”, entre otras. Como el contenido de estos textos es interdisciplinar se puede hacer alusión a los buenos hábitos alimentarios, además, se pueden realizar actividades para poner en práctica la expresión oral y, por ejemplo, realizar un debate estableciendo roles: alumnos a favor de la comida sana y alumnos en contra. De este modo, los alumnos deberán revisar el texto, organizar ideas, escribir argumentos y, finalmente, el docente puede intentar iniciar al alumnado en la contra-argumentación.

3.2.9. TEXTOS POÉTICOS 2 Y 3. “En las mañanicas” y “El congreso de los ratones”

El poema que se incluye en el tema doce se titula “Versos para jugar” y está formado por dos composiciones: “En las mañanicas” y “El congreso de los ratones”, ambos escritos por Félix Lope de Vega. Este es el primer texto de un escritor clásico que aparece en este temario propuesto por ANAYA para el primer ciclo de Primaria y, por ello, el docente debería iniciar al alumnado en la lectura de fragmentos de otros clásicos españoles adaptados.²⁷ La primera poesía consta de veinte versos irregulares, ya que se componen de

²⁶ “Ana, desde hace tres días, / solo ha comido hamburguesas / y litros y litros bebía / de espeso batido de fresa. / Ahora le duele la tripa / y se siente debilucha, / está pálida, como ida; / infeliz como una trucha. / ¿Qué es lo que tiene Ana / que le hace flojear, / tan triste por la mañana / sin fuerzas para jugar? / Un médico inteligente / al que su madre la lleva / descubre, listo y paciente, / la causa que la desvela. / El médico la reprende / con palabras de doctor: / «En las cosas de comer / la armonía es importante. / Comer bien es escoger, / no lo es comer bastante. / Hay que combinar verduras, / hortalizas y granos. / Si no te gusta, tritura. / ¡Tampoco es comer gusanos! / Come carne y, si hay, pescado, / pero no olvides la fruta, / que comer equilibrado, / siempre, siempre, se disfruta. / Si además de todo eso / haces algo de ejercicio, / crecerás sana y con seso, / y con vigor vitalicio.” En *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán, pp. 34-35.

²⁷ Existe la necesidad de utilizar textos literarios cercanos a los intereses y a la capacidad de comprensión de los alumnos que nos permitan la programación de actividades de análisis y comprensión. Asimismo, que dichos textos sean capaces de hacer progresivamente explícitos los conocimientos literarios y ayudar al lector en su labor de interpretar el texto con una capacidad cada vez mayor, profundizando en el mismo y haciendo de la lectura una práctica habitual. Proponemos que el alumnado lea, además, fragmentos, seleccionados por el profesor previamente, de clásicos españoles adaptados (como, por ejemplo, *El Quijote*) en

pentasílabos, hexasílabos y dos versos heptasílabos, por lo que son de arte menor.²⁸ La rima en la gran parte del poema es asonante ya que suelen rimar en “-a” y en “-o”. En cuanto a su terminología, esta composición hace referencia a elementos de la naturaleza, vegetales y animales: “ruiseñores”, “alamedas”, “floreillas”, “plantas”, etc. Cabe destacar la importancia del diminutivo “-ica”. Esta composición poética puede emplearse para enseñar al alumno a realizar una lectura en voz alta de un poema (declamar versos), enseñar la diferencia de la entonación, mantener las pausas y, asimismo, explicar las diferentes lecturas en voz alta. Es fundamental que el alumnado afiance este tipo de conocimientos que son la base de los conocimientos posteriores. Una vez más, aparecen ilustraciones acompañando a los textos. Las imágenes hacen referencia a lo que se cuenta en la poesía.

La segunda poesía cuyo título es “El congreso de los ratones” consta de dieciséis versos irregulares (octosílabos y eneasílabos).²⁹ En relación a la rima, en parte del poema observamos que es consonante, rima en “-ato”, “-ones” y “-er”. La temática de esta composición poética hace referencia a la rivalidad entre gatos y ratones. Se puede aprovechar esta lectura para que el alumnado escriba razones lógicas e ilógicas de porqué los perros y gatos se llevan mal. Además, puede realizarse un concurso de lectura y escritura de poesía y de dibujo para motivar al alumnado.

3.2.10. TEXTO TEATRAL 1. *Conocer al vecino*

En este libro de ANAYA destinado al segundo curso se incluye, en la unidad cuatro, el género literario del teatro (que no aparecía en el libro de texto destinado al primer curso de Educación Primaria). La composición teatral se titula *Conocer al vecino*.³⁰ Los personajes que

esta asignatura para fomentar el hábito de la lectura. Esta misma editorial ANAYA tiene adaptaciones de clásicos que pueden consultarse en el siguiente enlace: https://www.anayainfantilyjuvenil.com/titulos_coleccion.php?id_coleccion=13951&obras_papel=S&obras_digit al=S.

²⁸ “En las mañanicas / del mes de mayo / cantan los ruiseñores, / retumba el campo. / En las mañanicas, / como son frescas, / cubren los ruiseñores / las alamedas. / Ríense las fuentes / tirando perlas / a las floreillas / que están más cerca. / Vístense las plantas / de varias sedas, / que sacar colores / poco les cuesta. / Los campos alegran / tapetes varios, / cantan los ruiseñores, / retumba el campo.” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán..., p. 188.

²⁹ “Juntáronse los ratones / para librarse del gato, / y después de un largo rato / de disputas y opiniones/ dijeron que acertarían / en ponerle un cascabel, / que andando el gato con él / guardase mejor podrían. / Salió un ratón barbicano, / colilargo, hociquirromo, / y encrespando el grueso lomo / dijo al senado romano, / después de hablar culto un rato: / —¿Quién de todos ha de ser / el que se atreva a poner / ese cascabel al gato?” en *Aprender es crecer*, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán, p.189.

³⁰ “Entra el Hombre Rojo del semáforo. Por el lado contrario de la escena, entra el Hombre Verde. Al encontrarse, se quedan los dos parados, mirándose con asombro.

aparecen son el “Hombre Rojo”, “Hombre Verde” y el “Paso de Cebra”, e interpretan a los colores del semáforo y al paso de peatones. Los personajes son señales de tráfico y en el texto se explica la función de cada señal.

El léxico que se emplea en este texto teatral está relacionado con la seguridad vial y aparecen los términos: “semáforo”, “tráfico”, “peatones”, “cruzar” y “calle”, entre otros. En este caso el papel del diálogo es fundamental ya que es la única fuente de emisión de la representación y al no haber un intermediario, (la figura del narrador) como ocurre en algunos textos narrativos, se hace imprescindible la conversación o diálogo entre personajes. Aparece un elemento nuevo propio del género teatral: las acotaciones (en cursiva). Estas, actúan como guía para interpretar la obra desde el punto de vista del autor e indican cuáles son los movimientos de los personajes. Las acotaciones escénicas facilitan indicaciones acerca del espacio, la iluminación, el decorado, los sonidos, el vestuario, la gestualidad, los movimientos de los actores y otros elementos paralingüísticos.

En cuanto a la disposición, el texto ocupa dos páginas. En la primera aparece una ilustración en la que se representan a los tres personajes (el “Hombre Rojo”, el “Hombre

HOMBRE VERDE. —Hola. ¿Quién eres tú? Eres muy raro. Estás así, con los brazos en jarras y las piernas abiertas. Solo te falta una guitarra. Y eres rojo, muy rojo...

HOMBRE ROJO. —Claro que soy de color rojo. De hecho, me llaman así: el Hombre Rojo. También me llaman otras cosas, como Señal de Pararse o, simplemente, el Rojo. Y soy de ese color tan llamativo precisamente para que la gente se fije en mí.

HOMBRE VERDE. —¡Qué presumido!

HOMBRE ROJO. —No es por presunción. Es que así evito atropellos y accidentes. Verás: cuando vienen coches por la carretera, yo me ilumino. Así, las personas que van a cruzar una calle saben que deben pararse. ¡Nunca hay que cruzar si yo estoy encendido!

HOMBRE VERDE. —Ah, entiendo.

HOMBRE ROJO. —Oye, pues tú sí que eres raro. Para empezar, eres verde. Y estás siempre de perfil. En todo este rato no he podido verte de frente. Y tienes actitud de estar siempre andando. Parece como si te fueras a ir en cualquier momento.

HOMBRE VERDE. —Es que represento el movimiento. Yo aviso a la gente de que los coches están parados y se puede cruzar la calle. También me ilumino.

HOMBRE ROJO. —O sea, que tú das permiso para cruzar a la gente a la que le he prohibido que cruce.

HOMBRE VERDE. —Sí, creo que sí.

Entra el Paso de Cebra.

PASO DE CEBRA. —Hola, Hombre Rojo. Hola, Hombre Verde.

El Hombre Verde y el Hombre Rojo se extrañan, miran al PASO DE CEBRA y, ambos, se señalan mutuamente.

HOMBRE ROJO Y HOMBRE VERDE (al Paso de Cebra, a la vez). —Pero ¿tú lo conocías?

PASO DE CEBRA. —Pues claro. ¿Cómo no os voy a conocer? Conozco a todos los hombres rojos y a todos los hombres verdes. Me paso la vida mirándolos, ahí, tirado, entre semáforo y semáforo, mientras la gente me pisa.

HOMBRE VERDE. —¿Semáforo? Yo vivo en el semáforo. En la planta baja.

HOMBRE ROJO. —¡Anda! ¡Qué casualidad! Yo también vivo en el semáforo, pero en el piso alto.

PASO DE CEBRA. —¡Hay que ver! Pues claro que ambos vivís en el semáforo, zoquetes. De hecho, sois hermanos. Entre los dos, hacéis que la gente y los automóviles puedan circular por las calles y que no haya accidentes. Y ahora, todo el mundo a su sitio, que vienen coches y personas caminando, y hay que organizar el tráfico.

El HOMBRE ROJO y el HOMBRE VERDE se dan la mano y corren a encaramarse al semáforo. El PASO DE CEBRA se tumba en el suelo, esperando a que el HOMBRE VERDE dé su permiso para que circulen sobre él los peatones que van a cruzar”. en Aprender es crecer, Cristina Díaz Santos, M. ^a Trinidad Ferri Sebastián, Otilia Hidalgo del Cid, Martina Marsá Lafarge, Emma Pérez Mandorrán, p. 48-49.

Verde” y el “Paso de Cebra”). El docente debe explicar las características que singularizan al género teatral frente al género narrativo y en detallar las marcas tipográficas propias del diálogo.

3.2.11. CONCLUSIONES

Los textos literarios ayudan al desarrollo de la lectoescritura del alumno de Educación Primaria. Esta propuesta didáctica, dada la edad de los destinatarios, descarta la enseñanza tradicional de la literatura, basada mayoritariamente, en la historiografía literaria, fundamentada en el conocimiento de las biografías de autores y listas de obras estudiadas, a veces, superficialmente.

Como hemos podido apreciar existe cierto contraste entre el material propuesto por ANAYA para los dos cursos que engloban el primer ciclo de Educación Primaria. En la primera etapa se pretende principalmente que los alumnos realicen la lectura y logren la comprensión del texto, aumenten su vocabulario de acuerdo a unos campos semánticos muy concretos y que identifiquen el léxico aprendido en diferentes contextos narrativos.

A partir de todo esto, observamos que se va incrementando la dificultad del texto, se van añadiendo nuevos géneros literarios de forma progresiva, se introduce vocabulario nuevo y más específico, sin embargo, el texto siempre hace alusión a campos semánticos concretos.

En cuanto al nivel de complejidad de la lectura (no debemos olvidar desarrollar la expresión escrita, paralelamente) va avanzando progresivamente, el texto cada vez es más extenso en este temario y se presentan campos semánticos distintos (empieza por temáticas infantiles como los “colores”, en primer curso, y termina, en segundo, con temas más avanzados como puede ser la “seguridad vial”). Esto también influye en el proceso de comprensión del niño y en el desarrollo de su lectura porque puede conseguir mayor fluidez en la lectura si encuentra en sus primeras lecturas términos que ya conoce. El grado de madurez que se espera del alumnado también se plasma en el temario, pues la extensión del texto aumenta gradualmente. Si bien es cierto, que hay textos en los cuales su extensión varía (muchas veces esto se debe a la temática o al grado de detalle del texto).

En las primeras unidades, como ya hemos citado antes, el nivel es elemental y, por tanto, la tipografía empleada es escolar, el tamaño de texto es mediano y el espaciado entre letras mayor, para facilitar su visualización. Sin embargo, a medida que avanzan los temas la

escritura, la disposición y las imágenes del texto cambian, el diseño ya no es tan infantil sino juvenil y este es un factor importante en el proceso de madurez del niño.

4. GÉNEROS LITERARIOS EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Una vez finalizado el análisis de los textos literarios que aparecen en los manuales del primer y segundo curso de Educación Primaria, hemos podido observar distintas peculiaridades que hacen referencia al corpus textual que propone ANAYA para enseñar literatura en estos dos cursos. Como sabemos, en el primer ciclo de Educación Primaria se trabaja principalmente el género del cuento. Hemos sintetizado en los siguientes gráficos la cantidad de ocasiones (en porcentajes) que aparecen en los textos los géneros literarios: poesía, cuento y teatro. En el primer curso predomina el cuento (6 relatos) y la poesía.

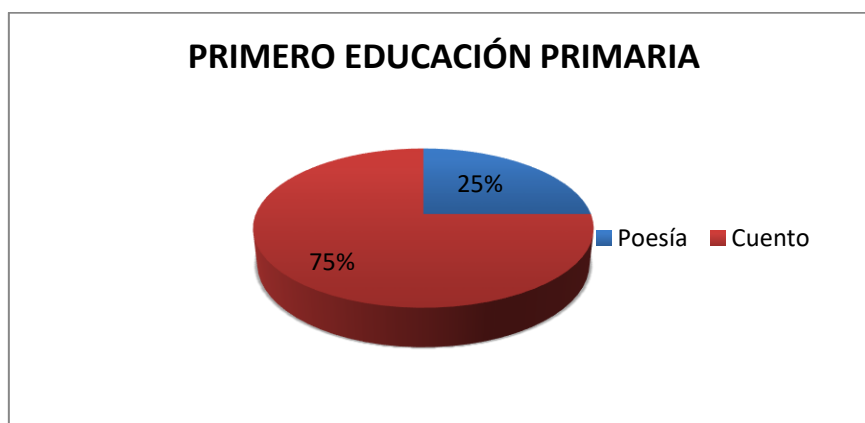
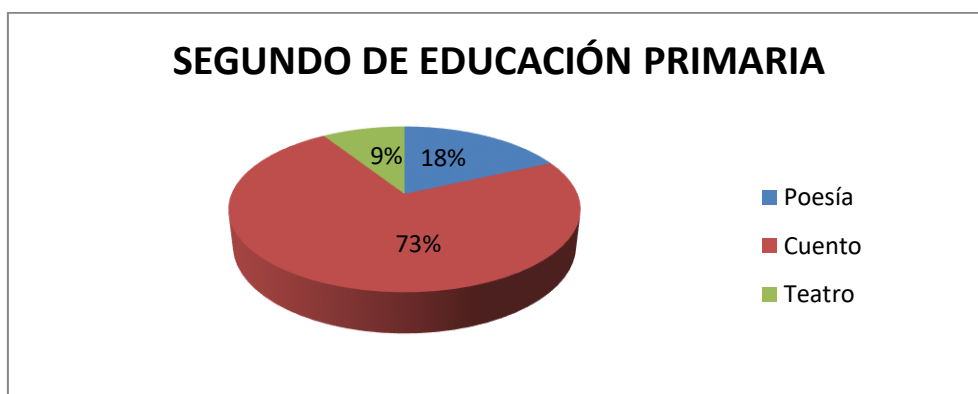


Fig. 5. Gráfico de porcentajes sobre los géneros en el primer libro de la editorial ANAYA, curso primero de Ed. Primaria

La poesía constituye el 25% del total de textos (2 composiciones) que aparecen en el manual de ANAYA. Mientras que el cuento ocupa el 75% y, por tanto, corresponde a la mayor parte de la totalidad de textos de este curso inicial.

Por otro lado, en el segundo curso, como se observa en el segundo gráfico (véase fig. 6) el cuento es el género al que más se recurre y representa el 73% del total (7 relatos).



**Fig. 6. Gráfico de porcentajes sobre los géneros en el segundo curso
Ed. Primaria, editorial ANAYA**

En cambio, la poesía tiene una correspondencia similar en este segundo curso (3 composiciones) en comparación con el primero y, finalmente, el teatro tiene un uso limitado, ya que solo comprende el 9% de todos los textos (1 texto teatral) que aparecen en el segundo curso de Educación Primaria.

El equipo docente debe perfilar y ajustar el modelo curricular general, así como las técnicas de instrucción que constituyen una mejora para el aprendizaje de los distintos géneros literarios. En este sentido, proponemos una metodología activa y participativa para la enseñanza de *Lengua y Literatura Castellanas* en los primeros ciclos de Educación Primaria. De este modo, a partir de los textos del libro de texto de la editorial ANAYA se propone que el alumnado realice diferentes actividades que permitan el desarrollo de diversos objetivos: lectoescritura, pensamiento crítico, análisis de textos, creatividad, etc.

Hemos podido comprobar que, en el primer ciclo de Educación Primaria, por regla general, se intenta iniciar a los alumnos en el proceso de la lectura, se presentan los géneros literarios, se abordan cuestiones lingüísticas, se enseñan nuevas palabras, se incita a una producción oral o escrita y, además, se realizan actividades para que los alumnos perfeccionen cada vez más su conocimiento de la lengua y de la literatura españolas.

Los discentes de Educación Primaria pueden aprender, mediante el estudio de los textos literarios de los distintos géneros, diferentes disciplinas de la gramática: ortografía, morfología, semántica, fonética, sintaxis y lexicología. De este modo, proponemos utilizar los

textos literarios que hemos analizado para que el alumnado desarrolle la expresión oral y escrita.

A continuación, presentamos el esqueleto del modelo que seguiremos para trabajar actividades de distinta índole a partir de textos literarios en el aula con los textos mencionados.

LECTURA DEL TEXTO PRONUNCIACIÓN Y FLUIDEZ	Individual y colectiva (narración y declamación en la composición poética)	Dos o más alumnos, según el número de personajes, (teatro)		
SELECCIÓN DEL LÉXICO DESCONOCIDO	Detectar las palabras desconocidas que aparecen en el texto	Aclaración del léxico que desconocen y búsqueda en el diccionario		
EL RESUMEN ORAL Y ESCRITO	Explicación sobre qué es un resumen	Realización del resumen del contenido	Leer los resúmenes de los compañeros y elegir los mejores resúmenes	
TRABAJAR LA GRAMÁTICA Y LA EXPRESIÓN ESCRITA	ORTOGRAFÍA	CAMPOS SEMÁNTICOS	MORFOLOGÍA	SINTAXIS
ESCRIBIR UN FINAL ALTERNATIVO	Realización del final deseado por cada alumno (revisión ortográfica, palabras mal escritas)	Elaboración de un desenlace alternativo distinto al anterior y emplear términos del mismo campo semántico	Preparación de un desenlace del texto, realizar un resumen	
ACTIVIDADES PARA COMPLETAR	Completar oraciones con palabras del texto (reglas de ortografía)	Descripción de los personajes empleando los campos semánticos del texto		

En el análisis de los textos literarios se debe prestar atención a la morfología. Proponemos, por ello, seguir un enfoque práctico y estudiar las conjugaciones verbales aprovechando las formas que aparezcan en el texto literario para ver los distintos tiempos verbales en un contexto. A continuación, en el siguiente cuadro, ofrecemos como ejemplo el texto *El gato sin botas* de lo que sería el trabajo a realizar en el aula con cada uno de los textos en segundo de Primaria.

GÉNERO	MASCULINO	FEMENINO	M-F
	Gato, jardín, perro, hueso, establo, caballo, amigos, fondo, ratones, agujero.	Mañana, botas, casa, pocilga, cerda, risas, broma.	Gato-gata botas-botas Perro-perra cerda-cerdo Caballo-yegua Amigos-amigas Ratones-ratas
	SINGULAR	PLURAL	S-P
	Mañana, gato jardín, perro,		Mañana-mañanas

NÚMERO	hueso, establo, caballo, casa, pocilga, cerda, fondo, agujero, broma.	Botas, amigos, risas, ratones.	Gato-gatos Jardín-jardines Perro-perros Hueso-huesos Establo-establos Caballo-caballos Casa-casas Pocilga-pocilgas Cerde-cerdas Fondo-fondos Agujero-agujeros Broma-bromas Botas-bota Amigos-amigo Risas-risa Ratones-ratón		
	LÉXICO	Campo semántico de los animales	EJEMPLOS		
			Gato, perro, caballo, cerda, ratones		
	FORMAS VERBALES ³¹	Pretérito perfecto simple	Pretérito perfecto	Pretérito Imperfecto	Futuro Simple

A continuación, ofrecemos el análisis de los tiempos verbales de los textos analizados anteriormente. El tiempo verbal predominante, como veremos a continuación, es el presente, llamado presente inmediato o dialógico. Si nos centramos principalmente en los tiempos verbales que predominan en los textos analizados, en el texto 1 *El aprendiz de sastre* (1º Ed. Primaria) podemos observar el dominio del pasado, principalmente el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple. Esto ocurre debido a que se narra una historia ficticia de una época anterior a la actual y, además, se describe una acción del pasado que todavía no ha acabado mientras que en el caso del pretérito perfecto simple sí ha concluido. Por otro lado, el presente simple también posee un papel significativo en este caso concreto, ya que expresa acciones que tienen lugar en el momento en el que se habla.

En el texto 2, *El gato sin botas*, se usa de nuevo el pretérito perfecto simple y el presente simple. Los tiempos compuestos en pasado que aparecen en el texto son el pretérito perfecto y el pretérito pluscuamperfecto. El primero representa una acción pasada pero cercana al presente y el segundo una acción pasada desempeñada en algún momento del pasado. Asimismo, aparece, pero con menor incidencia, el futuro simple que se emplea para acciones posteriores al tiempo en el que se desarrolla.

³¹ Introduciremos progresivamente cuestiones elementales de tiempo que ayuden a diferenciar los tiempos verbales.

En el texto 3 *La historia de una nube* emergen los mismos tiempos verbales que en el texto 1: el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple.

En la historia de *El cerezo y sus amigos* hay una gran pluralidad de tiempos, ya que vuelven a presentarse de igual manera los tiempos en pasado que aparecieron en los anteriores textos y, en esta ocasión, al existir diálogo entre los personajes el tiempo dominante dentro de él es el presente simple, aunque en situaciones aisladas, en este caso, en especulaciones que se llevan a cabo durante el desarrollo de la narración, se emplea el futuro simple.

Si analizamos una historia que dentro de la ficción sucedió hace mucho tiempo (texto 5 *Los príncipes del año*) nos dan una pista de las formas verbales que van a presentarse: pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple.

En el texto titulado *La rebelión de las máquinas* encontramos la misma variedad de tiempos que en el texto *El cerezo y sus amigos*, los dos tiempos en pasado que han predominado hasta ahora y el presente simple debido al uso del diálogo.

Por otro lado, dentro del género poético en el primer curso, vemos que un primer texto poético titulado *Cómo se dibuja un paisaje* cuenta con dos nuevos modos verbales, el subjuntivo y el imperativo. El uso del subjuntivo observamos que es para expresar conceptos que de algún modo son hipotéticos y el imperativo vemos que desempeña un papel de orden en el texto. Además, en este texto, en algunas ocasiones, se hace uso también del presente simple. Mientras que en el segundo texto poético *La caja de cartón*, y como en anteriores textos, abundan una gran diversidad de tiempos en presente, pasado y futuro.

Dentro del segundo curso, en general, no existen muchos cambios en relación a la variedad de tiempos verbales. Si nos referimos al primer texto *Don Anastasio Croqueta, feliz con su bicicleta* comprobamos que existe una gran pluralidad en cuanto a tiempos; el presente es utilizado principalmente en algunas descripciones, rutinas, consejos, etc. mientras que el pretérito imperfecto se utiliza para expresar acciones del pasado (por ejemplo, como era físicamente el protagonista), el pretérito perfecto simple se usa para acciones que ocurrieron en el pasado y ya están finalizadas, y aparecen formas verbales en gerundio, como: “nombrando”, “mezclando”, “pronunciando” y “tonificando”.

No existe tanta pluralidad de formas verbales en el texto de *Villamelenudo*, ya que en la historia únicamente se muestra una narración en la que se nos describe un pueblo, el aspecto físico de la gente, las actividades que se desarrollan en este lugar, etc. y, por lo tanto, predomina el presente simple. Aunque solo se utiliza en una ocasión aislada el pretérito perfecto simple, debido a que el texto hace referencia a una acción desarrollada en el pasado.

Como ocurre en relatos anteriores, y al igual que en los textos 3 y 4 *Los lobos y los*

jilgueros y *Mis primeros tres tomates* predominan con mayor frecuencia el pretérito perfecto simple o el pretérito imperfecto, pero al haber en muchas ocasiones diálogo entre los personajes aparece el presente simple, aunque no siempre sea así.

En el texto 5 *Gota de agua*, vuelven a aparecer de nuevo las dos formas verbales en pasado existentes en la gran parte de los textos anteriores (pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple) y también el presente simple que, además de poder expresar acciones presentes, se utiliza para expresar acciones futuras.

Se puede decir que ocurre algo parecido en el texto *La búsqueda del tesoro*, ya que de nuevo se manifiestan las mismas formas verbales en pasado y el presente aparece en las notas que van encontrando los jóvenes protagonistas tras su búsqueda del “tesoro”. Y esta vez surge el pretérito pluscuamperfecto, que como leemos en el relato se emplea para expresar acciones del pasado realizadas en un momento concreto del pasado.

Sin embargo, a pesar de que en la mayoría de textos se emplea el pretérito, en el texto *Correspondencia* sólo y exclusivamente se habla en presente simple ya que se está narrando acciones que ocurren con frecuencia, descripciones, etc. y el pasado se utiliza en el texto en expresiones como “pregunté”, “respondió”, “encantaba” y “comunicaba”, como vemos predominando siempre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple.

Si hablamos del género poético en este segundo curso, en el texto *Lo que a Ana le dijo el doctor* se hace más hincapié en el presente simple, aunque existen algunas formas verbales que aparecen en pasado (“ha comido”, “bebía”,) y futuro (“crecerás”).

Igualmente, en el siguiente poema titulado *En las mañanicas* se utiliza siempre el presente, salvo en dos verbos (“Ríense” y “vístense”).

Mientras tanto, en la composición de *El congreso de los ratones* se emplea con mucha frecuencia el gerundio, además del pasado.

Y en relación al texto teatral, al desarrollarse mediante el diálogo, se utiliza en toda la obra el presente simple, debido a que se habla de rutinas, acciones del momento, etc.

Asimismo, debemos destacar que la lectura ofrece un desarrollo y mejora del lenguaje, lo que implica la ampliación del vocabulario de los niños y un enriquecimiento de la ortografía. Igualmente, la lectura de cualquier texto trae consigo la adquisición de conocimientos variados, lo cual despierta la imaginación de los sujetos y puede llegar a convertirse en una afición en sus vidas.

5. CONCLUSIONES

Debemos intentar que los alumnos alcancen una óptima capacidad comunicativa, para ello debemos tener en cuenta que la lectura y la escritura nos permiten relacionar todas las competencias básicas, especialmente, la competencia aprender a aprender y el tratamiento de la información.

Los datos obtenidos en el estudio de los textos literarios presentes en los libros de la editorial ANAYA, primer y segundo curso de Educación Primaria, nos llevan a afirmar que dichos textos literarios son una de las herramientas más eficientes para el aprendizaje de lengua española en los primeros años de formación. Con los textos literarios, poco a poco, el alumno (de seis a ocho años) puede progresar en el empleo de frases complejas.

El primer paso de este proceso es la lectura del texto pues, gracias a ello, los niños adquieren un vocabulario nuevo y relacionan conceptos. Tras la lectura, se procede a la comprensión del texto, el análisis de personajes, la estructuración y organización de las ideas del texto escrito, el establecimiento de las ideas principales y, sobre todo, la determinación del tema principal. La lectura del texto sirve al niño, como hemos citado anteriormente, para conocer la estructura y disposición de conceptos, por lo que el alumnado puede iniciarse, mediante actividades básicas, en el proceso de la escritura (paralelamente se puede desarrollar la expresión escrita: resumen breve del texto, propuesta de un final alternativo, reescritura de historias empleando campos semánticos del texto, etc.

Además de esto, hemos verificado que la literatura sirve para:

- 1) aprender a leer
- 2) interiorizar los diferentes tipos de lectura en voz alta³² (declamar un poema en voz alta, leer un diálogo entre varios alumnos...)
- 3) analizar los textos literarios desde un punto de vista gramatical —recurriendo a las diferentes disciplinas (como ya citamos antes: morfología, ortografía, sintaxis y lexicología)
- 4) desarrollar la creatividad del alumnado.

Hoy en día, se debería hacer más hincapié en la importancia que tiene enseñar la lengua española a los niños mediante la literatura infantil. Gracias al uso de los textos literarios como herramienta para enseñar lengua castellana, el alumnado desarrollará una serie

³² El REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria,³² otorga gran importancia a la reflexión literaria a través del acto de la lectura y a la comprensión e interpretación de textos significativos.

de competencias, destrezas y aptitudes (aprender a leer, desarrollo de nuevo vocabulario, crecimiento a nivel oral y escrito, aprendizaje de conceptos a nivel literario, etc.) que les serán de gran ayuda para su formación académica y su integral desarrollo personal.

6. BIBLIOGRAFÍA

BARRIO, L. y DOMÍNGUEZ, G. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje*. Madrid: La Muralla.

BASSEDAS, E. *et al.* (2010). *Aprender y enseñar en la educación infantil*. Barcelona: Graó.

CARLINO, P. (coord.) (1996). *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Antonio Machado.

—— (2003). «Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva». *Uni-Pluri/Diversidad*, (3) 2, pp. 17-23.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste-MEC.

FOUCAMBERT, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia.

GARTON, A. y PRATT, C. (2006). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós.

JULIÀ, T. (1995). *Encetar l'escritura. Per un aprenentat gelúdic i funcional de la llengua escrita*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

- MONJE, P. (1993). «La lectura y la escritura en la escuela primaria». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18), pp. 75-82.
- OBRDA CRESPO, M. I. (Coord.) (2009). *Análisis y descripción de la producción editorial andaluza en álbumes ilustrados (1999-2006)*. Málaga: Kalandraka Andalucía y Ediciones de la Torre.
- SMITH, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- SOLÉ, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE.
- SOLÉ, I. y COLL, C. (1995). «Los Profesores y la concepción constructivista». En COLL, C., MARTÍN *et al.* *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, pp. 7-23.
- TEBEROSKY, A. y SOLÉ, I. (2002). *Psicopedagogía de la lectura i l'escriptura*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Madrid: Anthropos.
- VV.AA. (2014). *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia.