

**REVISIÓN DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR HABILIDADES DE  
COMPRENSIÓN LECTORA**

*M<sup>a</sup> José Molina García*  
Universidad de Granada

RESUMEN

En este artículo ofrecemos una revisión bibliográfica actual de actividades para trabajar la comprensión lectora, adaptadas a la etapa de Educación Infantil. Integradas en un plan de animación lectora pueden conseguir no sólo una óptima comprensión lectora en los niños, antes incluso de saber leer, sino sentar las bases instrumentales necesarias para facilitar el acceso al aprendizaje lecto-escritor.

*Palabras clave: comprensión lectora, animación lectora, Literatura Infantil, Educación Infantil.*

ABSTRACT

In this paper we offer a current bibliographic review of activities to work reading comprehension, adapted to Infant Education. If these are integrated in a plan of reading activity, children will get a good reading comprehension, even before learning how to read. We will lay the necessary instrumental basis to facilitate the access to reading and writing.

*Key words: reading comprehension, reading activity.*

## INTRODUCCIÓN

Presentamos una revisión de actividades para trabajar habilidades de comprensión lectora aplicada a la etapa de Educación Infantil (3 a 6 años) acorde con los supuestos teóricos actuales. Con esta revisión pretendemos recopilar una gran variedad de actividades que, incluidas en un plan consigan una comprensión lectora óptima en los niños además de sentar las bases instrumentales necesarias para facilitar el proceso de aprendizaje lecto-escritor.

Atenderemos a tres aspectos esenciales que influyen en la comprensión lectora: el desarrollo de habilidades fonéticas, de habilidades de vocabulario y de habilidades de estructuración sintáctica. Todo ello enmarcado en un programa de animación lectora, con el que obtendremos la motivación y la actitud necesarias, pues pensamos, al igual que otros autores como Sánchez Corral (1995), que es necesario trabajar la Didáctica de la Lengua y la Literatura para conseguir un mismo fin: la competencia comunicativa. Esto implica, por una parte, utilizar textos literarios (con mayor número de ventajas didácticas y metodológicas que los no literarios) y, por otro lado, la ruptura con los parámetros que rigen la lógica cotidiana del discurso infantil, pues se pone en juego la *ficción estética*, válido también en esta etapa educativa.

Estableceremos tres momentos en todo el proceso: *antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura*, organizando actividades en todos ellos de los tres aspectos esenciales antes mencionados. Por supuesto, no se trata de poner en práctica todas las citadas, sino de seleccionar las que sean más apropiadas al texto o al trabajo en el aula.

El “texto” al que constantemente hacemos referencia, está considerado en su más amplio sentido, esto es, trabajaremos con textos narrativos, líricos y dramáticos, con textos publicitarios, y de medios audiovisuales e incluso, dada la etapa educativa en la que nos hallamos, no obviamos los textos de tradición oral infantil (canciones de juego, retahílas, adivinanzas, etc.) y la lectura de ilustraciones cuyo peso específico y papel nos parecen primordiales.

Por último, incluimos unas orientaciones sobre la evaluación y los aspectos que habría que considerar en esta forma de trabajar el proceso.

En definitiva, se trata no sólo de iniciar en la mecánica de la lectura, sino también en desarrollar habilidades que favorezcan desde el principio la comprensión lectora plena.

## 1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

### 1.1. Antes de la lectura

a) Actividades de presentación del libro. Cuidar el ambiente del momento de la lectura es fundamental. Hay que conseguir el silencio y la atención necesarios, y lo que es más importante: mantenerlos durante la lectura. Poder establecer el contacto visual directo con todos y cada uno de los oyentes, entre ellos y de éstos con su maestra se conseguirá situando a los niños en semicírculo. Cuando esto ya está logrado, podemos comenzar el relato con una retahíla de iniciación.

También podemos recurrir a juegos más atractivos como los que proponen Gassol y Aránega (2000):

a.1) “La caja de las sorpresas”: aparece el animador con una caja-cofre de la que saca objetos, animales, personajes que aparecen en el libro que van a leer o que les va a contar. Se aprovecha para describir los objetos presentados y para hablar sobre ellos.

a.2) “Bienvenido amigo”: cuando los niños entran en la clase a primera hora se encuentran con un dibujo representativo del relato (colgado del techo con un hilo de nailon, por ejemplo). La profesora, que simulará no saber nada sobre el dibujo, pide a los niños que se sienten en el suelo mirándolo, y abre un diálogo mediante preguntas como: ¿Sabéis quién es? ¿Alguien lo conoce? ¿Qué está haciendo aquí? ¿Qué le debe pasar?... Tras este primer diálogo se deja la respuesta en el aire y se pasa a hacer la clase normal. Después, pasado un tiempo, el conserje del centro, por ejemplo, llega con una carta en la que el protagonista del dibujo invita a los niños a leer su historia; de esta manera descubrirán lo que realmente le pasa.

En el momento de presentar el libro, los niños toman contacto con la primera de sus ilustraciones: la de la portada. Gracias a ella podremos:

a.3) Anticipar y predecir.

En este apartado, podremos comenzar un diálogo con el grupo en el que, tras analizar esa imagen de portada, les propondremos que se animen a aventurar de qué puede tratar el texto. Sus sugerencias podrán ser anotadas para luego comprobar su veracidad.

a.4) Conocimientos previos.

Aprovecharemos este mismo diálogo que ha comenzado, para averiguar los conocimientos previos de los alumnos acerca del tema o de los

aspectos importantes de la narración. Con ello obtendremos una idea sobre la disposición que el alumno presentará para la lectura.

a.5) Información previa:

Es ésta una cuestión arraigada entre los pedagogos y consiste en que el maestro garantice al sujeto lector la información previa necesaria para comprender el texto seleccionado. Esta información previa que, específicamente, necesita un lector para comprender un texto, incluye el conocimiento del tema, la comprensión de los conocimientos determinados que aparecen en tal texto y la comprensión de la terminología y de su vocabulario, de forma que sean reconocidos más tarde en el transcurso de la lectura. Esto implica la reflexión de los alumnos sobre la totalidad de la información de la que disponen respecto a un tema determinado. Se les pide que generen todas las ideas que se les ocurra sobre ese tema. En los niveles básicos tempranos o con lectores menos capacitados, tal vez sea preciso convertir la actividad en un procedimiento grupal en el que el profesor anota en la pizarra o repite las ideas sugeridas por los alumnos. Para ello, habrá que tener en cuenta no sólo el propio texto, es decir conocer su argumento completo y a qué macroestructura textual pertenece, sino también determinar qué aprendizaje se espera de los alumnos al interactuar con dicho texto.

De entre las estrategias que propone Cooper (1990) para el desarrollo de esta información previa, resaltamos la que a nuestro juicio es más adecuada para estos primeros años: la discusión.

La discusión es eficaz pero, lejos de ser improvisada ha de prepararse concienzudamente por parte del docente. Además sólo es válida si el alumno tiene ciertos conocimientos previos. Para esa preparación que mencionábamos, tendremos en cuenta los puntos que hay que aclarar, provocar respuestas que se alejen de los monosílabos, invitar a que participen todos pero dirigiendo la pregunta a alguno de ellos (no deben ser demasiado concretas y han de responderse pronto pues restaría interés al relato), darles tiempo para la respuesta y elaborar entre todos una síntesis guiada por el maestro.

Al utilizar ilustraciones como una base para la discusión, hay que animar a los alumnos a compartir cualquiera de sus experiencias personales que se hallen relacionadas con lo que muestran aquéllas.

Las ilustraciones son una forma concreta de desarrollar información previa sobre todo en los casos en que los alumnos disponen de información muy limitada, o nula, sobre el tema de que trata el texto seleccionado. Para ello, el maestro debe leer el texto escogido y examinar los dibujos para determinar si alguno de ellos puede ser de utilidad para desarrollar información previa en los lectores

o si constituyen material de lectura. Establecer si los dibujos e ilustraciones son representaciones literales del texto, si son más bien una interpretación o si son simples añadidos para hacerlo más atractivo es otro de los pasos. Y, sobre todo, asegurarse de que los alumnos entiendan cómo se relacionan con el tema que trata el texto.

También se puede activar o desarrollar la información previa con el traslado de algunos materiales significativos al aula, el *role playing* o dramatización de una experiencia que genere tal reflexión, con lecturas previas para relacionar algún texto ya trabajado por los alumnos con el que se disponen a leer (intertextualidad y transtextualidad) o con visitas programadas, en cuyo caso se recomienda sean utilizadas para varios textos que tengan relación temática.

Por último, a tenor de la ilustración de la portada y de toda la información previa ofrecida, debemos invitar a que los alumnos aventuren un título, que, probablemente, resuma la idea principal del texto seleccionado (Vallés Arándiga, 1991 y Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992).

## 1.2. Durante la lectura

- a) Comentarios: es probable que surjan comentarios a lo largo de la lectura pues los niños asocian sus propias experiencias con las que se les está relatando. A veces estos comentarios pueden ser incitados por el maestro, otras serán totalmente espontáneos; lo importante es que sean coherentes, aunque aún no sean exactos conforme a la lectura. Lo cierto es que gracias a ellos seguimos recopilando información interesante sobre conocimientos previos o sobre la evolución de la lectura. Sin embargo, es necesario controlarlos, pues de lo contrario nos arriesgamos a la divagación y a la distracción. Pueden ser útiles algunos de los consejos que sugeríamos cuando hablábamos de la discusión.
- b) Preguntas del maestro mientras leen: paralelamente a lo dicho en la actividad anterior, el maestro puede formular preguntas sobre el desarrollo del argumento durante la lectura y sería aconsejable seguir las pautas antes mencionadas sobre la formulación de interrogantes y cuestiones planteadas para la información previa.
- c) Predicciones, inferencias e hipótesis. Si al iniciar la lectura es importante hacer predicciones, inferencias e hipótesis, aún es más clave a lo largo de dicha lectura. Sin embargo, esta estrategia que pone en juego varias habilidades por parte del alumno, ha de ser practicada (Vallés Arándiga, 1991). Los niños de Educación Infantil pueden estar perfectamente capacitados con una buena orientación y el hábito de hacerlo, para aventurar inferencias, hipótesis y

predicciones basándose en sus conocimientos previos, la información inicial proporcionada y el apoyo de las ilustraciones.

### 1.3. Después de la lectura

Hasta ahora, todas las actividades propuestas preparan a nuestros alumnos para una correcta comprensión lectora. En este apartado podremos comprobar su eficacia, así como la ayuda que pueden proporcionarles las estrategias que aquí se incluyen. De esta manera anticiparemos los resultados de la evaluación final. La presentación de las actividades en este apartado está subdividida según el aspecto que vamos a trabajar:

#### 1.3.1. Actividades generales tras una primera lectura

- a) Poner títulos: mediante preguntas como “¿de qué trata este cuento?” invitaremos a los niños a reconsiderar los títulos que propusieron al principio de este plan de actuación así como a sugerir otros que consideren más oportunos una vez que conocen el contenido del texto completo. También podrán juzgar u opinar sobre el título verdadero.
- b) Macrorreglas (Sánchez; Orrantía; Rosales, 1994: 100, tabla adaptada de Sánchez Miguel): Mediante preguntas del tipo “¿hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?” practicaremos una macrorregla de generalización; o con preguntas como “¿podemos sustituir todo esto por alguna palabra nuestra que diga lo mismo?”, una macrorregla de integración.
- c) Localización de los componentes del texto (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1994:100, tabla adaptada de Sánchez Miguel): con preguntas del tipo “¿dónde están en el texto los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias, las características?” por supuesto, formulándolas de forma pausada y adaptada a nuestro auditorio.
- d) Otra actividad podría ser realizar carteles, recoger fotos o dibujos alusivos todos ellos al tema del cuento que se ha trabajado y sugerir oralmente los textos que pudieran acompañarlos, a modo de bocadillos de cómic.
- e) “Libro Vida” o “Carpeta Vida” es la denominación que Ramos García (1999) propone para una actividad basada en el dibujo. Se basa en la idea de que el niño, antes de entrar en el colegio, ya ha tenido sus primeros contactos (mediante anuncios, carteles,...) en los que aparecen imágenes representativas de algo, por lo que la escuela debe sistematizar esta información y, a partir de ahí incitar a la investigación y la reflexión. Por otro lado, el dibujo, al ser

un medio gráfico comunicativo, puede sustituir al lenguaje oral como medio de comunicación para descubrir, comprender e interpretar la realidad. En el “Libro Vida” o “Carpeta Vida”, Ramos García (1990) plantea actividades de escritura, pero puede ser aprovechado también para guardar dibujos que representen escenas relevantes, o que hayan gustado más y luego derivar hacia una exposición pública en el aula.

### *1.3.2. Actividades para trabajar el vocabulario*

- a) Elaborar un archivo de nombres que configuren un campo semántico alrededor del tema es una sugerencia de Gutiérrez Merino (1999), en la línea de la llamada “constelación” que propone Pastora Herrero (1990). Esta actividad puede complementarse con la sugerencia de Cooper (1990) en la que nos comenta la necesidad de desarrollar el vocabulario mediante redes de vocabulario, mapas semánticos, bancos de palabras, tableros de palabras, etc., donde se trabajan conceptos como la denotación y la connotación, sinónimos, antónimos, homónimos, etc.
- b) “El libro de la A”: esta idea de Cáceres Santiago (1999), consiste en recoger todos los términos que empiecen por una determinada letra o fonema y elaborar un libro con ellos. Nosotros proponemos realizar un libro de imágenes con palabras y dibujos siguiendo su misma regla. Con ello contribuimos a la conciencia fonemática y a trabajar el vocabulario del texto narrativo.
- c) “Un grito, dos gritos, tres gritos” (Gasol y Aránega, 2000): este juego, propuesto para Educación Infantil, pretende enriquecer el vocabulario e incidir en la comprensión lectora, amén de promover hábitos de atención. Se trata de proponer a los niños dos palabras que se repitan varias veces a lo largo de la narración y cada vez que salga alguna de ellas, los niños repiten una frase –acompañada con gestos– que la misma maestra les ha sugerido.
- d) “En el país de...” (Gasol y Aránega, 2000): con este juego se ejercita la expresión oral y los niños incorporan nuevo vocabulario. Se coloca un gran mural en la pared. El animador escribe el título del mural: “En el país de...” más el título del libro. Los niños dibujan y recortan los personajes, objetos, animales, etc. que aparecen en el libro. Luego los pegan en el mural explicando qué es, qué hacen, qué les pasa, qué dicen...
- e) “Nuestro pequeño teatrillo” (Gasol y Aránega, 2000): con este juego que sirve, como el anterior, para incorporar nuevo vocabulario y ejercitar la expresión oral, los niños traen de sus casas objetos que aparezcan en el cuento (animales de peluche, miniaturas de juguetes, muñecos, etc.). Cada uno describe el objeto que ha traído y explica en qué se relaciona con el libro leído. Luego, por grupos, teniendo el pupitre como escenario, representan el cuento.

- f) “Juego del mimo” (Gasol y Aránega, 2000): con este juego se pretende ampliar el vocabulario y desarrollar la memoria y la expresión corporal: la animadora hace salir a un niño a la pizarra y le dice al oído una palabra que aparece en la lectura, o un dibujo-objeto de una ilustración. El niño representará esa palabra mediante gestos, sin pronunciar ninguna. Quien la adivina sale a la pizarra y le dirán otra. Así sucesivamente.
- g) “Adivinanzas”, inspirado en el juego de Muñoz (1983), se trata de que los niños creen sus propias adivinanzas a propósito del vocabulario nuevo o que haya resultado más difícil del cuento, con el fin de crear un texto rimado y afianzar aún más la adquisición de ese vocabulario que nos interesa.
- h) “Encadenamientos”: se trata de encadenar palabras que empiecen por el mismo fonema y elaborar un poema con el resultado, aunque sea de rima libre o sin ella.

### 1.3.3. *Actividades para trabajar la trama o el argumento del texto*

- a) El “*Role-playing*” siempre resulta atractivo para los niños, pues permite que se involucren en los papeles y la trama sugerida por el texto, asimilando así una serie de contenidos y poniendo en práctica sus propias ideas sobre ellos.
- b) “Mapa de la historia”. A propósito de la trama o argumento de un cuento, Vallés Arándiga (1991) sugiere la elaboración de un mapa de la historia. Esta idea está también recogida por Cooper (1990) pero ambos autores la enfocan a la etapa de Primaria. Una adaptación a Educación Infantil podría ser factible con dibujos.
- c) La transformación de la narración con el apoyo de material plástico hecho por los propios alumnos es una actividad propuesta por Cairney (1992) válida para trabajar el desarrollo de la trama en Educación Infantil. Estas producciones pueden darse de forma desordenada para ser reconstruidas por los niños.
- d) “Se me han olvidado las gafas”. Es un juego propuesto por Gasol y Aránega (2000) en el que se trata de desarrollar la capacidad de atención y concentración. Consiste en que la maestra les dice a los niños que se ha dejado las gafas en casa pero que, a pesar de ello, les va a leer un libro. Evidentemente ella se equivoca al hacerlo y los niños deben corregirla. De esta forma comprobamos también la asimilación del argumento por los alumnos. Otras versiones son las que propone Sarto (1984) denominadas “La frase falsa” y “Una lectura equivocada” en donde la maestra, tras hacer una primera lectura del cuento, vuelve a leerlo, esta vez introduciendo ciertas modificaciones falsas en su lectura, que los niños deberán detectar.



- e) “¿Antes o después?” es un recurso propuesto por Sarto (1984) para ordenar secuencias y escenas. Se trata de enunciar una frase o párrafo representativo y ubicarlo en el desarrollo de la trama. También podemos hacerlo con escenas completas.

#### *1.3.4. Actividades para trabajar con los personajes del texto:*

- a) Fichero de personajes: se trata de elaborar un fichero de personajes, tal y como lo aconseja Cairney (1992) y tras un análisis de las características físicas y psicológicas de cada uno de ellos, deducidas por los propios niños, representarlo con un dibujo.
- b) Conversación con un personaje (Cairney, 1992): tras conocer a los personajes del relato, podemos profundizar en ellos programando una conversación o entrevista con los mismos, en la que los niños proponen el guión. Puede completarse con una puesta en escena, en la que cada uno se disfrace de un personaje en cuestión.
- c) Sociograma literario (Cairney, 1992). Mediante este recurso se establecen las relaciones habidas entre los personajes. Para Educación Infantil, estos personajes pueden representarse por medio de los dibujos de dichos protagonistas hechos por los niños o extraídos de la obra.
- d) “¿De quién hablamos?” es un recurso con perfil de acertijo, en el que la maestra da pistas características sobre algún personaje hasta que los niños adivinen de quién se trata (Sarto, 1984).
- e) “Adivina, adivinanza” (Gasol, 2000): con esta técnica se pretende mejorar la expresión oral y desarrollar la capacidad de atención. El maestro hace una descripción de un personaje, objeto o animal en forma de adivinanza y los niños deben averiguar el título del cuento al que pertenecen. Tras haberlo practicado en varias ocasiones, una variante consistiría en que fuera un niño quien hiciera las descripciones para que los demás adivinen.
- f) “¿Esto de quién es?”. Mediante esta técnica, los niños deben adivinar a qué personaje del cuento pertenece el objeto representativo que se muestra (Sarto, 1984).
- g) “Mi cuento es así” (Gasol y Aránega, 2000): con este juego se ejercita vocabulario y comprensión lectora, a la vez que se promueve hábitos de atención y se estimula la imaginación. El animador lee el cuento sin mostrar a los niños las ilustraciones. Éstos dibujan los personajes, los animales, los objetos... tal como se los imaginan. Finalmente los comparan con las ilustraciones del libro.

*1.3.5. Para trabajar la comprensión lectora, propiamente dicha, se pueden utilizar los siguientes juegos, tras una lectura más profunda*

- a) “El cuentacuentos” (Gasol y Aránega, 2000): el maestro reparte fotocopias de las ilustraciones del libro y cada niño explica el pasaje que le corresponde.
- b) “Rastreado” (Gasol y Aránega, 2000): el maestro reparte fotocopias con personajes, objetos, animales... pertenecientes a diversos libros. Previamente se ha acordado que cada grupo de niños trabajará un cuento determinado. Deberán seleccionar las figuras que pertenezcan al cuento que les ha tocado, recortarlas y pegarlas en una gran cartulina. Al final tendrán todas las herramientas necesarias para contar la historia.
- c) “Veo, Veo” (Gasol y Aránega, 2000): es el clásico juego del “Veo, veo” en el que el maestro va progresivamente perdiendo la dirección del mismo y cediéndola a los niños. Sólo puede intervenir para dar pistas sobre la letra o el fonema o la sílaba por la que empieza el nombre del personaje y para moderar el orden de las repuestas del resto de niños.

*1.3.6. Las ilustraciones*

Este aspecto es muy importante en la comprensión lectora (como ya hemos comentado) y que ya hemos indicado en otros apartados, se puede trabajar, entre otras posibilidades, con los siguientes juegos:

- a) “Busca que te busca” (Gasol y Aránega, 2000): con este juego se pretende desarrollar la capacidad de observación y ejercitar la comprensión de textos y la expresión oral: el animador o un niño describe una de las ilustraciones del libro. Todos los demás tienen el libro cerrado. Cuando acaba la descripción se da la orden: “Uno, dos y tres. Buscadores en acción.” Todos los niños buscan en el libro la ilustración descrita. Con la participación de varios de ellos se vuelve a describir: “aquí está el animal que decías, la casa que nos describías, las cosas que decías...”
- b) “Pequeños detectives” (Gasol y Aránega, 2000): con este juego se desarrolla la capacidad de observación, se ejercita la comprensión de textos y la expresión oral. Todos los niños deben tener el libro abierto y observar atentamente una ilustración. La maestra les preguntará por la descripción de la misma.
- c) “Ordenar las ilustraciones” (Gasol y Aránega, 2000): se colocan las ilustraciones del cuento elegido ordenadas en un lugar visible. Leemos el texto que las acompaña pero en distinto orden. Los niños deben decidir cuál es la ilustración que acompaña a cada texto leído. Se formarán grupos de decisión y se anotarán en un cuadro las decisiones que van tomando.

### *1.3.7. Juegos de lectura*

Bajo esta denominación adoptada de la obra de Vallés Arándiga (1991) englobamos todas aquellas actividades que, con una apariencia lúdica y ejercitadas de forma oral, pretenden metas puramente lingüísticas, necesarias para una comprensión lectora. Este autor las trabaja en Educación Primaria, por lo que hemos seleccionado las que pueden llevarse a cabo en el aula de Infantil.

- a) Separar sílabas con palmadas, con palabras del vocabulario que nos interese destacar.
- b) Preguntas de creatividad: inventando otras circunstancias en situaciones hipotéticas distintas al desarrollo de la acción, para imaginar y crear.
- c) Detectar la mejor definición, dadas unas cuantas (deben ser muy sencillas y muy diferentes unas de otras para los niños con los que trabajamos), para comprender el vocabulario o las expresiones del texto leído. Puede apoyarse en imágenes.
- d) Razonamiento lógico-verbal: detectando en una serie de palabras relacionadas y extraídas del texto, aquella que resulta ser intrusa.
- e) Adivinar el final de determinadas escenas del texto.
- f) Identificar plurales de nombres, verbos,... del texto.
- g) Completar frases incompletas del propio texto.
- h) Jugar con las terminaciones: lluvia de palabras con una terminación dada.
- i) Jugar con los inicios de palabras: lluvia de palabras que comiencen por un fonema o sílaba dados.
- j) Reconocimiento de absurdos, con la base del texto.
- k) Extracción de consecuencias del texto.
- l) Enumerar objetos que posean propiedades parecidas a los que aparecen en el texto.
- m) Juegos sintácticos:
  - Utilizar pictogramas para verbalizar estructuras.
  - Decir el principio o el final de una frase para que la adivinen.
  - Entonar una frase de forma negativa, interrogativa, exclamativa.
  - Enunciar frases nuevas a partir de una palabra.
  - Loto de vocabulario: seleccionando los dibujos conforme se enuncie la palabra.
  - Construir frases, de forma oral, por equipos a partir de palabras dadas.
  - Identificar absurdos o sin sentidos en una oración de forma justificada.

- Jugar a las adivinanzas a partir de cualquier palabra básica e incluso construir ellos mismos sencillas adivinanzas.

Evidentemente, esta revisión bibliográfica es sólo una muestra de todas las actividades que pueden trabajarse en Educación Infantil para enseñar y practicar habilidades de comprensión lectora. No hemos pretendido abarcarlas todas sino dar una lista variada, a modo de ejemplo o sugerencia. Por supuesto, la imaginación y creatividad del docente sobrepasará estos límites y hará posible una experiencia única y original con su grupo clase.

## BIBLIOGRAFÍA

- CÁCERES SANTIAGO, M. (1999). ¡Que los mensajes salgan de los cuadernos! Publicaciones colectivas. En Carvajal, F. y Ramos J. (coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Formación y práctica docente*, Sevilla, Publicaciones del MCEP, t. II: 185-190.
- CAIRNEY, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- COOPER, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- GASOL TRULLOS, A. y ARÁNEGA, M. (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*, Barcelona: Edebé.
- GUTIÉRREZ MERINO, M. (1999). Trabajar con Goya en Educación Infantil: reflexiones en torno a una situación de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. En Carvajal, F. y Ramos, J. (coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Formación y práctica docente*. Sevilla: Publicaciones del MCEP, t. II: 125-142.
- MUÑOZ, M. (1983). *La poesía y el cuento en la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y juventud de la Comunidad de Madrid.
- PASTORA HERRERO, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- RAMOS GARCÍA, J. (1999). Del dibujo libre al cuento. En Carvajal, F. y Ramos, J. (coord.). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Formación y práctica docente*. Sevilla: Publicaciones del MCEP, t. II: 172-185.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, E., ORRANTÍA, J. y ROSALES, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. En *Comunicación lenguaje y educación*, 14, 89-112.
- SARTO, M. (1984). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1991). *Técnicas de velocidad y comprensión lectora. Adaptado al DCB de Primaria*, Madrid: Escuela Española.