

# LAS FICHAS DE LECTURA Y SUS RECURSOS GRÁFICOS

*Alberto E. MARTOS GARCÍA*

Dpto. Didáctica de las CC. Sociales, de las Lenguas y las Literaturas  
Facultad de Educación  
Universidad de Extremadura

## RESUMEN

El artículo explica que los organizadores gráficos y otros recursos icónicos no son sólo herramientas didácticas para elaboración de resúmenes sino que pueden ser aplicados como apoyo para las fichas de lectura en la enseñanza obligatoria, para presentar, ambientar, estructurar y orientar el análisis/crítica de las lecturas.

Se examinan tipologías de gráficos y se realizan estudios de casos particulares. Para finalizar, se proponen pautas de utilización de estos iconos en las fichas de lectura en relación a tres secuencias básicas: presentación de la información – comprensión – análisis/crítica.

**Palabras clave:** ficha de lectura, organizador gráfico, comentario de texto, instrucción audiovisual, materiales de lectura, alfabetización crítica.

## ABSTRACT

The article explains that the graphical organizers and other iconic resources are not only didactic tools for production of summaries but they can be applied as support for the cards of reading in the obligatory education, to present, ambientar, to construct and to orientate the analysis of the reading.

They are examined typologies of graphs and there are realized studies of particular cases. To finish, there propose guidelines of utilization of these icons in the cards of reading in relation to three basic sequences: presentation of the information - comprehension - Analysis

**Key words:** card of reading, graphic organizers, commentary of texts, audio-visual instruction, reading materials, critical literacy.

## 1. LOS RECURSOS ICÓNICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

El profesor J. L. Rodríguez Diéguez ha señalado (R.D., 1978) las diferentes funciones de la imagen en la enseñanza, insistiendo en los aspectos informativos y vicarios que pueden tener ciertas imágenes, pero no podemos olvidar otras muchas funciones implicadas, como la de motivación o la de atraer la atención, máxime en el contexto de cultura audiovisual, cada vez más intenso, en el que viven nuestros alumnos. En particular, los pictogramas son representaciones

gráficas esquemáticas, de amplio uso en el ámbito de lo que se ha llamado señalética: así, restaurantes, lavabos, hospitales, estaciones de tren o aeropuertos... son lugares llenos de pictogramas de toda índole.

En ese sentido, se han empleado habitualmente como un recurso de la lectura de imágenes, si bien lo que nos importa aquí es realzar sus virtudes en relación a la lectura y la escritura. Así, se suele hablar de los cuentos con pictogramas como técnica de refuerzo, en relación a niños con retraso madurativo y otras discapacidades, pero lo cierto es que sus aplicaciones didácticas son, como veremos, mucho más amplias. De hecho, hay que decir que el uso de pictogramas y de otras clases de recursos gráficos es muy común en Primaria, como en este diagrama que propone Carmen Ramos en “Las cajas mágicas”.

## 2. FICHAS DE LECTURA: ENTRE EL DEBATE TEÓRICO Y LAS PAUTAS PRÁCTICAS.

Las fichas de lectura son un recurso muy empleado, que se suele orientar en una serie de apartados básicos: poner título, personajes, hacer un resumen, etc. y pedir a los alumnos, sobre todo a los más pequeños, que acompañen la misma de un dibujo alusivo, como en esta técnica del llamado “árbol lector”<sup>1</sup>.

Convencionalmente, la ficha de lectura suele ser de carácter discursivo; primero se consignan los datos del libro y luego se van desglosando linealmente los distintos apartados, orientados hacia una lectura comprensiva y, a veces, crítica del texto, y no hay elementos gráficos, si acaso una reproducción de la portada.

Así pues, las fichas de lecturas suelen contener unas pautas muy concretas, pero, como hemos dicho, discursivas, que a menudo pretenden interrogar al texto desde unos ítems determinados, como éstos<sup>2</sup>, conformando más una ficha de actividades que un itinerario de lectura:

<sup>1</sup> Es lo que propone M. Nieves Rodríguez Viera, “El Árbol Lector, una propuesta de animación a la lectura en el ámbito escolar”, en *Animalec*, [http://www.animalec.com/mambo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=70&Itemid=44](http://www.animalec.com/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=44)

<sup>2</sup> Casi todas las fichas de lectura repiten estos mismos apartados, expresados de una manera u otra similar. Así, en [http://www.e-scoala.ro/espanol/pascal\\_duarte.html](http://www.e-scoala.ro/espanol/pascal_duarte.html) puede verse una ficha sobre “La familia de Pascual Duarte” TÍTULO / AUTOR/ RESUMEN/ PERSONAJES/ ESPACIO Y TIEMPO / COMENTARIO. Incluso los talleres de lectura propuestos desde el Plan de Lectura del Ministerio de Educación y Ciencia se ofrecen como fichas donde no hay un solo esquema, ilustración o grafismo: <http://www.planlectura.es/recursos/animadores/sendas/talleres/tallereslectura.php?id0=5&id1=5&id2=4>

## FICHA DE LECTURA

1. **Biografía**
2. **Resumen**  
Resumir el contenido del libro procurando
  - exponer los hechos o ideas de forma que sigan un orden natural
  - relatar los detalles importantes
  - utilizar el vocabulario adecuado
  - cuidar la ortografía (signos de puntuación, acentos,...)
  - cuidar la presentación (limpieza y letra clara y legible,...)
3. **Vocabulario**
  - anotar en el fichero de vocabulario el significado de las palabras desconocidas que aparezcan en el curso de la lectura
4. **Personajes**
  - citar los personajes principales y secundarios y realizar un estudio sobre las características de cada uno de ellos; su ideología o forma de pensar, sus sentimientos y valores humanos que presentan. Argumentar el análisis con citas textuales
5. **Temas e ideas**
  - a) estructura externa
    - esquema argumental: introducción; incidente inicial; nudo con acción ascendente; climax; acción descendente; desenlace y epílogo (indicar entre paréntesis a qué página corresponden)
  - b) estructura interna
    - idea principal o tesis: desarrollarla y argumentar con citas
    - ideas secundarias: desarrollarla y argumentar con citas
6. **Características del estilo y contenido**
7. **Juicio personal**
  - de los temas, ideas y personajes del libro, ¿cuáles te han impresionado más en cuanto que puedan ser una aportación a tu manera de vivir y de pensar?
  - ¿has encontrado dificultad o facilidad en comprender el libro?
  - ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿qué es lo que menos te ha gustado?
  - ¿lo volverías a leer? ¿lo aconsejarías a otros? ¿por qué?
  - ¿qué nota le pondrías de 1 a 10?

Ahora bien, desde el punto de vista didáctico, lo más importante de una reseña de lectura no es reproducir unos datos más o menos pautados, la localización del libro, su sinopsis y otros aspectos que el alumno puede encontrar en diferentes lugares –por ejemplo, Internet– sino su capacidad de asimilación del texto, y, en particular, su capacidad de encontrar rasgos relevantes, según Van Dijk<sup>3</sup>. Siguiendo los modelos del propio Van Dijk de “patrones de composición” de los textos, podríamos concluir que no se puede resumir igual un texto narrativo que otro argumentativos, pero en todo caso sí parece clara la distinción necesaria entre estos distintos

<sup>3</sup> VAN DIJK, TEUN A. ‘Relevance Assignment in Discourse Comprehension’ en Discourse Processes 2 (1979), pp. 113-126.

niveles que se mezclan: la búsqueda de datos (lectura informativa), la comprensión del texto (lectura comprensiva) y la crítica sobre el mismo.

Ésta implica, a su vez, una serie de re-lecturas también orientada de distinto modo, puede ir en la línea de una lectura analítica, “especializada”, cuando profundizamos en el texto sobre sus contenidos, o sobre su forma, y manejamos claves literarias, históricas, etc.; pero también puede ir en una línea de lectura creativa (Rodari, Lacau) que lleve a re-escribir el texto, a “jugar” con él. Por tanto, podemos concluir que en Primaria el comentario de textos –y por tanto la “reseña”, como paso previo– debería tener estos apartados (García Posada, 1974):

1. Información sobre el Texto.
2. Comprensión.
3. Conclusión (lo que equivale, a nuestro juicio, a formular una “crítica”).

Salta a la vista que el objetivo último es facilitar al alumno la comprensión integral del texto, y a ese fin conducirían tantos las explicaciones del profesor, como las guías, fichas y otros instrumentos, que son siempre “recursos de acompañamiento” en lo que es verdaderamente importante, el proceso por el cual el lector “reconstruye” el mensaje que tiene delante, le va dando coherencia y va descubriendo relevancias textuales. Claro está, leer no es sólo aplicar este bagaje de conocimientos formales, es comparar lo leído con todas las otras experiencias de lectura, con el “intertexto” (Mendoza 2002) y cotejarlo igualmente con lo que Eco llama la “enciclopedia cultural” del lector, y, finalmente, hacer todo esto desde los valores y esquemas de una cultura dada.

El debate teórico es muy amplio, pues un texto puede ser leído y/o resumido a muy diferentes niveles. El profesor o animador, cuando explica o propone una ficha/guía de lectura, busca siempre ayudar a que el alumno “concretice” el sentido, o, dicho de otro modo, que se apropie del texto y sepa explicarlo “en sus propias palabras”. Como suponemos siempre que estamos ante textos de una relativa complejidad, sean literarios o no, de lo que se trata es de reconocer el “código” y de “traducirlo” a su propia lengua, en base a lo que algunos autores llaman “normalización” (Hendricks, 1976). La normalización trata de simplificar los enunciados, tanto a nivel de macroestructuras como de microestructuras, podándolo de los elementos irrelevantes y “despiezando” el texto en partes y formas más simples.

Si es cierto que un texto artístico tiende hacia la indeterminación (Iser 1987), podemos ayudar a poner en claro “su oscuridad” bien proyectando nuestras propias concepciones previas (lectura connotativa, intuitiva), pero también revisando en el texto los diversos presupuestos o interpretaciones “acuñadas” que se han ido asociando al mismo, es decir, incrementando el grado de participación del lector, pues, como dice Iser, “cuanta más indeterminación hay en el texto mayor es la participación del lector en la actualización del sentido”. Es como si la mente no quisiera

dejar tareas inacabadas, de modo que completar el sentido de un texto fuera como completar un puzzle. Esto es importante desde el punto de vista didáctico porque potencia el sentido lúdico de la lectura, la lectura como “enigma” que hay que descifrar.

Pero hay otra dificultad añadida. Una cosa es clasificar un texto, poniéndole una etiqueta que lo sitúa junto con los otros textos, y otra cosa es ahondar en el mismo para tratar de llegar a su singularidad, a todos sus “recovecos”, y ambas operaciones se suelen solapar, cuando teóricamente son muy distintas<sup>4</sup>:

En lo que se refiere al texto narrativo, la tematización y la figurativización son dos niveles de concretización del sentido en la medida en que todos los textos tematizan el nivel narrativo, el cual, posteriormente, podrá o no ser figurativizado. De ese modo, la oposición entre tema y figura remite a la oposición abstracto/concreto, términos que no son polares ni establecen una oposición entre sí, sino que constituyen un continuum en el que se va gradualmente de lo más abstracto a lo más concreto.

Sin adentrarnos en este debate teórico, es claro que las categorías para clasificar un texto son a menudo discutibles, por ejemplo, “novela”. Esto nos lleva, además, a esa dicotomía de la lógica entre extensión e intensión a la hora de definir un concepto, la ficha de lectura siempre suele comenzar por “ubicar” el texto en una categoría mayor, que no se preocupa de lo que Van Dijk llama “relevancia diferencial”. Así pues, hay relevancia “normal”, que clasifica u homologa el texto, y una relevancia diferencial, que explica lo que le es singular. Ambos niveles no son simples pasos que se solapan, tienen su forma de encajarse, así el primero hace de “enquadre” del primero, así no es igual partir de un análisis de una ficha de lectura que analice, por ejemplo, “El señor de los anillos” a partir de conceptos inclusores como “novela”, “saga”, “literatura fantástica”, “textos mágicos”....

Dicho de otro modo, la propia información previa sobre el texto no es indiferente, forma parte del itinerario de lectura que queramos promover; si bien en el sistema bibliotecario, en la CDU, el relacionar un libro con tal o cual categoría depende de razones de operatividad, en la práctica educativa podemos decir lo que apuntan Novak y Ausubel sobre las jerarquías conceptuales, el elemento que colocamos más arriba depende de la intencionalidad de la red creada. Esto quiere decir que a lo mejor el elemento más pertinente para empezar la ficha de lector no es un concepto de género literario/tipo de texto, de autor o de época, sino otro que constituya un centro de interés para el alumno, una interrogación por ejemplo (“¿A qué cuento de hadas se parece el Señor de los Anillos?”) o una tarea inacabada, como la de hacer una “ficha policial”.

---

<sup>4</sup> CHAVES GUIMARÃES, José Augusto 2007): “Análisis documental de contenido de textos literarios narrativos”, en Actas Ibersid 2007, disponible en [http://cicic.unizar.es/ibersid\\_en/Ediciones/Ibersid2006/Resumenes/Analisisdocumentaldecont.htm](http://cicic.unizar.es/ibersid_en/Ediciones/Ibersid2006/Resumenes/Analisisdocumentaldecont.htm)

### 3. LAS FICHAS DE LECTURA Y SUS APOYOS ICÓNICOS

La presencia creciente de las TIC ha potenciado los recursos icónicos, tanto en su vertiente de imagen fija como dinámica, o de imagen en papel como imagen electrónica. Además, es sabido que los buenos lectores no sólo operan simultáneamente en varios niveles de procesamiento del texto sino que son capaces de extraer información útil de ilustraciones, portadas y otros rasgos paratextuales. Sin embargo, el papel de la imagen en los materiales de lectura elaborados por profesores es muy desigual. Un botón de muestra serían los materiales colgados en el CNICE “Itinerario de la lectura, del cuento popular a la narración contemporánea”, dirigidos desde Infantil al Bachillerato.

En Infantil y Primaria hay numerosas fichas a propósito de los textos, pero que no pueden considerarse fichas de lectura propiamente dichas, pues hacen un uso del texto como pretexto, no enseñan, por ejemplo, cómo “despiezar”, según decíamos antes, una narración, sino que inciden en aprendizajes puntuales, como la ortografía<sup>5</sup>.

En cambio, en los niveles superiores, los textos vienen acompañados de ilustraciones, a veces muy interesantes, pero ausentes por completo de esquemas clarificadores, máxime cuando se trata de narradores actuales cuyo enlace con el lema propuesto (Itinerario de la lectura, del cuento popular a la narración contemporánea) queda así implícito, sin desarrollar.

Por otra parte, si una ficha de lectura debe inducir a una síntesis de la propuesta de lectura, y si queremos apoyar este resumen en apoyos icónicos, está claro que debemos recurrir a los llamados “organizadores gráficos”, que son básicamente todo el grupo de gráficos esquemáticos, que ayudan bien por su composición o bien por sus grafismos añadidos a estructurar el tema y darle una jerarquía conceptual.

Así pues, nuestra propuesta es simple y creemos que operativa. Para las tres fases que creemos debe priorizar una ficha de lectura (Información–Comprensión–Crítica), creemos que la primera, la información o presentación del texto debe hacerse con ayuda sobre todo de gráficos figurativos, que tiene ese poder de motivación y atracción. Por ejemplo, véase esta infografía<sup>6</sup> sobre Alfonso X el Sabio, que, aunque prima los contenidos de Astronomía, puede ser una magnífica forma de atraer a los alumnos hacia el autor de Las Cantigas.

En este caso, destaca el poder de la imagen, pero en los gráficos figurativos, como modelos, maquetas, escenarios, etc. También podemos introducir bloques de textos, rótulos, etc., como en este otro caso que explica el éxito de la película “El laberinto del fauno”.

<sup>5</sup> <http://w3.cnice.mec.es/recursos2/cuentos2/tigre/tigre.pdf>

<sup>6</sup> [http://www.cielosur.com/imagenes/i\\_notas/alfonsoX-infografia-ssmith.jpg](http://www.cielosur.com/imagenes/i_notas/alfonsoX-infografia-ssmith.jpg)

En cambio, para los procesos de Comprensión y de Crítica, los gráficos esquemáticos (cuadros, diagramas, mapas de conceptuales...) son mucho más indicados, por ser mucho más útiles para “conducir” la estructuración de conceptos. Por ejemplo, este diagrama<sup>7</sup> del Rey Lear de Shakespeare explicita no sólo los personajes sino todas las complejas relaciones entre ellos (mediante una leyenda explicada al margen).

Algo similar pretende este gráfico de la Literatura Medieval<sup>8</sup>, un cronograma pero que adopta la forma de diagrama, de forma que el alumno puede elegir la manera de leerlo, de arriba abajo o de abajo arriba, o a partir del eje central.

Sin embargo, a la hora de abordar textos o autores concretos, los diagramas no son tan positivos ni se pueden usar como fichas de lectura, si no están contruidos en forma de red, con posibilidad de progresar y de interactuar con los alumnos, que es lo que no ocurre en este caso<sup>9</sup>, donde lo que se tratado es de resumir un tema más que de invitar a leer.

Llegamos, pues, a la conclusión de que podemos activar las fases de comprensión y crítica a partir de lo que se ha dado en llamar “mapas conceptuales”, cuyo desarrollo teórico corresponde a Novak y Gowin, partiendo de las ideas de Ausubel. Son un instrumento idóneo para la comprensión lectora a través del autoaprendizaje, y constituyen una práctica positiva en el aula, según describen los profesores de distintos niveles<sup>10</sup>.

Nuestra experiencia de muchos años en la utilización del MC<sup>8</sup> como herramienta de aprendizaje en el aula y, de la que los ejemplos expuestos no son sino una pequeña muestra, nos permite invitar a utilizarlos por las siguientes razones:

- La construcción del mapa es un acto consciente de escritura, actividad que es considerada por los lingüistas como la mejor estrategia de comprensión lectora.
- Supone una exigencia de participación activa del lector, la cual no es fácil de conseguir en el aula con otros procedimientos. El trabajo con mapas, sobre todo empleando el programa de CmapTools (Cañas et al., 2004), motiva y consigue implicar a los alumnos de forma intensa, lo que sin duda beneficia el proceso de comprensión lectora y en general el aprendizaje.
- Esta forma de escritura requiere, además, un proceso de construcción en el que es posible identificar aquellos pasos que parece seguir un lector cuando se enfrenta a la comprensión de un texto. Con ello le estamos entrenando, y por tan-

<sup>7</sup> <http://www.wxs.ca/lear/leardiagram.png>

<sup>8</sup> <http://ciervalengua.files.wordpress.com/2007/01/esquemas-literatura-eso.ppt#256,1>, Diapositiva 1

<sup>9</sup> <http://ciervalengua.wordpress.com/2007/01/>

<sup>10</sup> Iraizoz Sanzol, N. y González García, F. M. (2006) EL MAPA CONCEPTUAL (MC): UN INSTRUMENTO IDÓNEO PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN LECTORA, en <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p111.pdf>

to, dotando de una estrategia que podrá utilizar cuando se enfrente a la comprensión de un texto.

- El resultado del proceso de construcción del mapa es una materialización que puede ser evaluada a la vez que compartida y negociada. Ello le va a permitir al profesor conocer lo que el alumno ha comprendido, así como negociar con él conocimientos insuficientes o, incluso, erróneos.

En efecto, el mapa conceptual, bien hecho a mano o bien realizado en un medio electrónico con ayuda del programa CmapTools, tiene las virtualidades que se expresan en este gráfico de la nota<sup>11</sup>.

Básicamente, los mapas conceptuales son representaciones de redes de conceptos, con unas convenciones ya familiares (proposiciones, nexos, etc.), pero también son textos a interpretar, lo cual supone partir de la base de que los mapas conceptuales son algo así como guiones o resúmenes verbo-icónico, donde, eso sí, la vista juega un papel esencial, pero distinto al del desciframiento de la escritura alfabética. Aquí no se trata de ir linealmente, de arriba abajo y de izquierda a derecha, la imagen admite todas las lecturas y todas las direcciones, y la propia composición y centro visual del esquema puede ir cambiando a medida que lo vayamos haciendo o ampliando.

Pero estos mapas conceptuales son también una forma de escritura no sólo por su aspecto de textos sincopados (aunque con nexos que relacionan las proposiciones), sino porque tienen un autor prototípico (el profesor, el mediador) y un destinatario (el alumno), que cooperan en construir el mensaje. De hecho, los mapas conceptuales que más potencian el autoaprendizaje no son los más acabados y exhaustivos sino aquellos que dejan “flecos” o líneas de continuidad a recorrer por el alumno, al modo de aquellos diagramas con círculos en blanco que presentaba Carmen Ramos para motivar la respuesta de los alumnos. Además de estos mapas “consensuados”, existe también la posibilidad del aprendizaje colaborativo o cooperativo, partiendo no sólo de la interacción alumno-profesor sino de la interacción de todo el grupo.

La forma del mapa conceptual es clásica, se van ramificando los conceptos (diferenciación progresiva) hasta llegar a una síntesis que los une (reconciliación integradora).

#### **4. CONCLUSIONES: LAS FICHAS DE LECTURA Y SUS APOYOS ICÓNICOS**

En síntesis, hemos podido valorar que una ficha de lectura no es una simple lectura de actividades, sino que debe de habilitar estrategias en orden a conseguir

<sup>11</sup> [http://www.infovis.net/imagenes/T1\\_N141\\_A4\\_MapaConcept.png](http://www.infovis.net/imagenes/T1_N141_A4_MapaConcept.png)



tres tipos de adquisiciones escolares: informarse del texto en cuestión (“leer antes de leer”), comprenderlo, en el sentido más amplio de la palabra, y elaborar juicios u opiniones, comentándolo desde variadas perspectivas y posibilidades.

La ficha de lectura es un ejemplo de recurso donde se solapan la oralidad, la lectura, y la escritura clásicas, y la lectura y escritura electrónicas, aparte de sus posibles conexiones multidiscursivas (cuando un itinerario de lectura nos lleva, bien por vía de la búsqueda de información o bien porque se nos plantea una lectura comparativa) al terreno del multimedia, el cine, etc.

Lo cierto es que las fichas de lectura clásicas deben actualizarse incluyendo recursos gráficos. Los gráficos en general y los pictogramas en particular sirven en la enseñanza de la lengua y la literatura como herramientas activas de (auto) aprendizaje, desde muy diferentes perspectivas:

- mejoran la atención y la motivación.;
- simulan situaciones a través de escenas, murales, etc.;
- apoyan ciertas destrezas y scripts de expresión oral y escrita, automatizándolas y memorizándolas;
- ayudan a la comprensión lectora, dando claves temáticas a través de ilustraciones de ambientación, organizadores gráficos, cuadros, etc.;
- ayudan a construir conceptos y relaciones entre conceptos;
- representan visualmente secuencias y estructuras verbales y/o literarias;
- sintetizan información que se recibe o que se va a exponer, por ejemplo en forma de organizadores gráficos de resúmenes;
- ayudan a memorizar enlaces y otros elementos de apoyo, interaccionando la memoria verbal y la memoria icónica (vocabulario ilustrado).

Por consiguiente, está fuera de toda duda la conveniencia de utilizar organizadores gráficos de distintas clases<sup>12</sup>.

Una ficha de lectura ideal debería contener, pues, una información verbo-icónica de presentación del tema, a modo de los infogramas que hemos comentado, y debería seguir por unos itinerarios de lectura apoyados en organizadores gráficos, que permitieran el dinamismo y la interactividad, esto es, abiertos y participativos.

Un ejemplo, aunque aproximado, de lo que decimos está en esta ficha de lectura de los profesores Lourdes Doménech y Ana Romero<sup>13</sup> a partir de la obra de Bue-ro Vallejo “Un soñador para un pueblo”, donde vemos los dos pasos de ambientar y conceptualizar como partes integradas con el trabajo de motivar, explicar oralmen-

<sup>12</sup> <http://www.learningfocused.com/store/image.php?productid=98>

<sup>13</sup> [http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/HISTORIA\\_LITERATURA/BUERO/ficha.htm](http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/HISTORIA_LITERATURA/BUERO/ficha.htm)

te/por escrito y con la crítica razonada a partir de todos los elementos de juicio puestos en valor.

Es verdad que la lectura se acomoda mejor a los distintos organizadores gráficos, y que en cambio la escritura se ajusta mejor a un sistema alfabético, pero estos lenguajes se pueden combinar, e igual que los mapas conceptuales se llenan de frases y rótulos verbales, también es posible añadir a la discursividad de lo escrito todo tipo de grafismos (llaves, flechas, cuadros sinópticos...), todo lo cual se sintetiza en una palabra: una buena guía/ficha de lectura debe crear redes conceptuales, adaptadas al nivel, destinatario, intereses, necesidades... A la par que se enseña a profundizar en un determinado texto, el alumno refuerza habilidades metacognitivas: aprender a discriminar lo que sabe y lo que no sabe, buscar/completar información, ordenarla, hacer borradores que anticipan la “edición” o forma final del trabajo... todo encaminado a hallar esa información relevante, las ideas claves y la forma en que éstas se manifiestan en el texto a través de diferentes conexiones. De este combinaríamos los dos polos del aprendizaje: expresión creativa y personalizada, de un lado, y organización jerárquica con palabras-clave, interacción con los otros y con fuentes de información, del otro.

En una palabra, la ficha de lectura es un recurso de gran utilidad para la enseñanza/aprendizaje de competencias comunicativas muy amplias, y, como hemos dicho, con los debidos apoyos icónicos se pueden relacionar distintos aspectos de oralidad, lectura, escritura y multimedia. De hecho, Alverman propone una secuencia de trabajo didáctico bastante acertada: 1/ prescritura, en la que los alumnos eligen un tema. 2/ redacción del tema. 3/ elaboración sobre el tema y 4/ corrección, reescritura y edición. Por tanto, la ficha de lectura puede ser un guión de inicio del trabajo y una forma de entrada, pues, para motivarlo y estructurarlo.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR TAMAYO, M. F. (2002). “Los mapas conceptuales de enfoque: Una técnica para aplicar al hipertexto educativo” En: Méndez Vilas, A., Mesa González, J. A. y Zaldívar, M, I. S. De, Educational technology: Conferencia Internacional de TIC's en la Educación. España: Junta de Extremadura / ICTE 2003, pp. 1398-1403.
- ALVERMAN, D. (1990). “Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales”, en Baumann, J. F. (ed.), *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Visor Aprendizajes.
- CAÑAS, J. y NOVAK, D. (Eds.) (2006). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology* Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping San José, Costa Rica, 2006.
- DIJK, T. A. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- GRUPO ALBORÁN (1992). *Atlas de Lengua Castellana y Literatura para Enseñanza Secundaria*, Madrid: Akal.
- HENDRICKS, O. (1976). *Semiología del discurso literario*. Madrid: Cátedra.

- ISER, W. (1987). "El proceso de la lectura: una aproximación fenomenológica", en José Antonio Mayoral (Comp.): *Estética de la recepción*. Madrid: Arco, pp. 215-243.
- MARTOS NÚÑEZ, E. (1993). "De los ojos a la palabra" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214.
- NOVAK, J. y GOWIN, O. B. (1984). *Aprendiendo a aprender*, Barcelona: Martínez Roca.
- Organizadores Gráficos; Revista Magisterio; [http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=21&id=248&Itemid=128](http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=21&id=248&Itemid=128)
- PAIVIO, A. (1971). *Imagery and verbal processes*, Nueva York, Holt, Rinehart Winston.
- PI NAVARRO, V. E. (1988). *Una nueva didáctica del grafismo: recursos metodológicos en el área de lenguaje: aprendizaje de la lecto-escritura*, Alicante: Promolibro- Publicaciones Benissa, D.L.
- RAMOS, C. (1997). *La Caja de las Palabras Mágicas*. Málaga: Arguval.
- RODARI, G. (1989). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Trad. de Mario Merlino, Barcelona: Aliorna.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1996) Tecnología educativa y lenguajes. Funciones de la imagen en los mensaje verboicónicos. En: Tejedor, F. J. Y Valcárcel, A. G. (eds.) *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Narcea, pp. 17-36.