

ISLL

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Susan B. Neuman

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

Ángela Gómez López

Claudia Edith Ostría Baltazar

María Guadalupe López Padilla

Jaime Ricardo Valenzuela González

Juan C. Ripoll Salceda

Marcela A. Amaya García

Antonio García Velasco

Stephen Krashen

Juan de Dios Villanueva Roa

Nº 2

Julio
2014

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Julio 2014



MÁLAGA

Índice

Dirección y comités	3
Secciones, ISSN	5
Normas de publicación	6
Susan B. Neuman:	
Explaining and Understanding Early Literacy	7
María Isabel de Vicente-Yagüe Jara:	
Un nuevo enfoque de lectura musical. Análisis literario, musical y didáctico del cuento <i>mi madre la oca</i>	15
Ángela Gómez López:	
Los hábitos lectores en inglés de futuros maestros: implicaciones didácticas	24
Claudia Edith Ostria Baltazar, María Guadalupe López Padilla y Jaime Ricardo Valenzuela González:	
Caracterización de las competencias transversales. La competencia lectora: identificación del nivel de logro	32
Juan C. Ripoll Salceda:	
¿Existen métodos de mejora de la comprensión lectora en español y basados en evidencias?	44
Marcela A. Amaya García:	
Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos cultura urbano popular	53
EXPERIENCIAS	
Antonio García Velasco:	
Lectura y Escritura eficaces	65
RECENSIONES	
Juan de Dios Villanueva Roa: <i>Al Sur de las palabras</i> , de M ^a . José Sierra Calle	86
ENTREVISTA	
Entrevista a Stephen Krashen	88

Investigaciones Sobre Lectura

DIRECTORA

Elena Jiménez Pérez, UGR

SUBDIRECTOR

Juan de Dios Villanueva Roa, UGR

SECRETARIO

Stephen Hughes, UGR

EDITORA

Mari Cruz Palomares Marín, UM.

DIRECTOR CONSEJO DE REDACCIÓN (Comité científico AECL)

Antonio García Velasco, UMA, España

CONSEJO DE REDACCIÓN (Comité científico AECL)

Amando López Valero. UM.

Ana Teberosky Coronado. UB

Antonio Díez Mediavilla. UAL

Antonio Gómez Yebra. UMA

Antonio Mendoza Fillola. UB

Daniel Cassany. UPF

Eloy Martos Núñez. UEX.

Francisco Gutiérrez García, UJA

Jesús Alonso Tapia. UAM.

Juan Sáez Carreras, UM

Milagros Fernández Pérez. USC

Miguel Ángel De La Fuente González. UVA

María Luisa Lobato López. UBU

Lis Cercadillo Pérez. (Nacional Project Manager PISA Spain)

Luis Gómez Canseco. UHU

DIRECTORA COMITÉ CIENTÍFICO

Natalia Martínez León, UMA, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Raquel López Ruano, UHU, España

Raquel Benítez Burraco, US, España

Roberto Cuadros, US, España

Ester Trigo, UCA, España

Sergio Vera Valencia, UCLM, España

Belén Ramos, UCO, España

Manuel Cabello Pino, UHU, España

Enrique Gutiérrez, Palacký University, Olomouc República Checa

Moisés Selfa, ULL, España

Narciso Contreras, UJ España

Rubén Cristóbal, Liceo José Martí (Varsovia), Polonia

Victoria Rodrigo, Georgia State University Atlanta, EE UU

Salvador Almadana López, IC Praga, República Checa

Mercedes Garcés Pérez, Universidad Marta Abreu, Cuba

Eduardo Encabo Fernández, UM, España

Jorge Verdugo, Universidad de Nariño, Colombia

Carne Rodríguez, Universidad de Liverpool, UK

Santiago Fabregat Barrios, UJA, España

M.ª de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España

Eufrasio Pérez Navío, UJA, España

José Belmonte Serrano, UM, España

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Antonio Albertus Morales, UM, España

Fernando Azevedo, Universidade do Minho, Portugal

Carmen Mandara, “De Amicis – Da Vinci”, Caserta, Italia

Margarita Campillo Díaz, UM, España

Eduardo Iáñez Pareja, UGR, España

Manuel Morales Cuesta

Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

SECCIONES

Competencia lectora

Directora: Raquel Benítez Burraco, US, España

Competencia Lectora en Español como Lengua Extranjera

Director: Narciso Contreras

Coordinadora: Natalia Martínez León

Competencia lectora en lenguas románicas.

Director: Moisés Selfa

Fomento de la lectura

Director: Rubén Cristóbal

Coordinadora: Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

Literatura Infantil y Juvenil

Director: Jorge Verdugo

EDITA: Asociación Española de Comprensión Lectora

ISSN 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

AECL (2012) CIF G93213460

Apdo. 5050 Málaga, España

<http://www.comprensionlectora.es/>

Investigaciones Sobre Lectura es una revista de investigación científica, de ámbito internacional, especializada en comprensión y competencia lectoras y en aquellos ámbitos relacionados con las mismas. Se edita semestralmente, en enero y julio de cada año. Los trabajos aquí publicados han seguido un proceso de revisión de “doble ciego”.

Los plazos para envío de originales están abiertos de forma permanente. Envío de originales/submission of papers:

juandedios@compresionlectora.es

isl@compresionlectora.es

Copyright: Los autores

Está permitida la reproducción total o parcial de esta obra siempre que obligatoriamente se citen las fuentes originales.

Para consultar las Normas de publicación pulse [aquí](#).



Explaining and Understanding Early Literacy

Susan B. Neuman

University of Michigan

Recibido:

Abril 2014

Aprobado:

Mayo 2014

Pág. 7 a la 14

Palabras clave

Alfabetización,
Infancia,
Lenguaje

Keywords

Literacy,
childhood,
language.

The last decade has brought a growing consensus on the range of skills that serve as the foundation for reading and writing ability (Neuman & Dickinson, 2011). To become a skilled reader, children need a rich language and conceptual knowledge base, a broad and deep vocabulary, and verbal reasoning abilities to understand messages that are conveyed through print. Children also must develop code-related skills, an understanding that spoken words are composed of smaller elements of speech (phonological awareness); the idea that letters represent these sounds (the alphabetic principle), the many systematic correspondences between sounds and spellings, and a repertoire of highly familiar words that can be easily and automatically recognized.

But to attain a high level of skill, young children need opportunities to develop these strands, not in isolation, but interactively. Meaning, not sounds or letters, motivates children's earliest experiences with print. Consequently, it is important to recognize that in practice, children acquire these skills in coordination and interaction with meaningful experiences. Given the tremendous attention that early literacy has received recently and the increasing diversity of the child population in most countries, it is important and timely to take stock of these critical dimensions as well as the strengths and gaps in our ability to measure these skills effectively.

In the following sections, I describe the critical dimensions of early literacy and the implications for high quality practices in the early childhood setting.

The Critical Dimensions of Language and Literacy in Early Childhood

Language. Verbal abilities are consistently the best predictors of later reading achievement (Beck & McKeown, 2007). Skilled readers typically draw upon multiple levels of the language system, with abilities encompassing vocabulary, syntax, and discourse. Vocabulary size in optimal settings may increase exponentially in the early years (some estimate about seven words a day), with children learning to comprehend words spoken to them before they are able to produce them on their own. Word knowledge, however, is not just developed through exposure to increasingly complex language, but to knowledge-building language experiences (Neuman, 2006) that involve children in developing and refining networks of categorically-related concepts.

With opportunity and practice, children's word knowledge is put to use in syntactic structures that grow in length and complexity. Children's sentences often start at two words, but quickly lengthen to four or more words as children communicate their ideas increasingly through language. Snow and colleagues (Snow, Baines et al. 1991) have shown that conversations that are physically removed from immediate objects or events (i.e., 'what if?') are tied to the development of abstract reasoning, and related to literacy skills like print production and narrative competence.

With word learning occurring so rapidly, children begin to make increasingly fine distinctions of words not only based on their meaning but also based on their sound. They begin to make implicit comparisons between similar sounding words, a phenomenon described by linguists as lexical restructuring (Metsala, 1999). For example, a two-year old child probably knows the words "cat" from "cut;" "hot" from "not." Distinguishing between these similar sounding words both quickly and accurately, children begin to hear sequences of sound that constitute each known word. Children with large vocabularies become attuned to these segments, and acquire new words rapidly; children with smaller vocabularies may be limited to more global distinctions. Consequently, vocabulary size and vocabulary rate are important for lexical restructuring (i.e., making sound distinctions between words), and are strongly tied to the emergence of phonological awareness.

Phonological awareness. Based on a massive body of research (Lonigan, 2006), phonological awareness is a critical precursor, correlate, and predictor of children's reading achievement. Discriminating units of language (i.e., words, segments, phonemes) is strongly linked to successful reading (National Reading Panel Report, 2000). It is, however, as described above, both a cause and a consequence of vocabulary development, and learning to read. Typically developing children begin first to discriminate among units of language (i.e., phonological awareness), then within these units (i.e., phonemic awareness). Phonological awareness refers to the general ability to attend to the sounds of language as distinct from its meaning. Phonemic awareness is the insight that every spoken word can be conceived as units of sounds that are represented by the letter of an alphabet.

Evidence suggests that children achieve syllabic sensitivity earlier than they achieve sensitivity to phonemes, and sensitivity to rhyme before sensitivity to phonemes. Children's

entry to these skills typically begins with linguistic activities such as language games and nursery rhymes that implicitly compare and contrast the sounds of words, and include alliterative phrases (i.e., bibbily bobbily boo begins with /b/). But implicit comparisons, alone, may be insufficient. Phonological awareness and phonemic awareness are meta-linguistic abilities (Adams, 1990). Children must not only be able to recite and play with sound units, they must also develop an understanding that sound units map onto whole or parts of written language.

Letter knowledge: Knowledge of the alphabet letters is a strong predictor of short- and long-term reading success. However, its influence on later reading is not about knowing the letter names, per se. Rather, the learning of letter names mediates the ability to remember the sounds associated with the letters. Once again, there is a reciprocal relationship between skills: Letter knowledge plays an influential role in the development of phonological awareness, and higher levels of letter knowledge are associated with children's abilities to detect and manipulate phonemes. For example, the child who knows the letter 'b' is likely to remember the sound of /b/. Consequently, letter knowledge may reflect a greater underlying knowledge and familiarity with literacy related skills such as language and print.

Research indicates that children differentiate letters according to their visual form, that is, their horizontal, vertical and diagonal segments. Given the complexities of the visually distinct forms of letters (upper case, lower case, printed form), current learning theory suggests that simultaneously teaching two versions of letters with their confusable sounds and labels may be overwhelming to the young child. However, there is no substantial evidence to suggest which particular form (upper or lower case) should be taught first.

Background Knowledge: For children to become skilled readers, they will also need to develop a rich conceptual knowledge base and verbal reasoning abilities to understand messages conveyed through print. Successful reading ultimately consists of knowing a relatively small tool kit of unconscious procedural skills, accompanied by a massive and slowly built-up store of conscious content knowledge. It is the higher-order thinking skills, knowledge, and dispositional capabilities that enable young children to come to understand what they are reading.

Children's earliest experiences become organized or structured into schemas, building blocks of cognition. Schemas provide children with the conceptual apparatus for making sense of the world around them by classifying incoming bits of information into similar groupings. Stein and Glenn (1979), for example, provided a compelling case for schemas and their usefulness for recalling information about stories. Well-read to children internalize a form of story grammar, a set of expectations of how stories are told which enhances their understanding. Knowledge becomes easier to access (Neuman, 2001), producing more knowledge networks. And those with a rich knowledge base find it easier to learn and remember.

Quality indicators of a rich content base for instruction in early childhood programs include a content-rich curriculum in which children have opportunities for sustained and

indepth learning including play; different levels of guidance to meet the needs of individual children; a masterful orchestration of activity that supports content learning and social-emotional development; and time, materials and resources that actively build verbal reasoning skills and conceptual knowledge.

Print conventions. Recognizing that concepts about print in the English language are not intuitive, Marie Clay (1979), in her pioneering work with Maori children in New Zealand, identified a set of conventions that could be understood without being able to read. These conventions included, among others, the directionality of print in a book (left-to-right, top-to-bottom, front-to-back), differences between pictures and print, uses of punctuation, and definitional characteristics of a letter and a word. Knowing these conventions, she found, helped in the process of learning to read.

With the exception of a study by Tunmer and colleagues (Tunmer, Herriman et al., 1988) demonstrating the relationship of these skills to later reading success, however, there is little evidence to suggest the predictive power of these skills on later achievement. Rather, print conventions act as an immediate indicator of children's familiarity with text, and are not integrally related to the other language based skills associated with reading success. Therefore, while such conventions might be helpful to young children in navigating through books, these skills may not in the long run play a powerful role in learning to read.

In sum, research supports a particularly strong linkage between oral language, phonological awareness, letter knowledge, background knowledge, and to a much lesser extent, print conventions, in the preschool years. These skills are highly interdependent. Phonological awareness appears to influence vocabulary development and vocabulary rate. Letter knowledge supports phonological awareness. Code-related skills are highly predictive of children's initial early reading success while oral language skills and background knowledge become highly predictive of comprehension abilities and later reading achievement. Each of these skills, when integrated in meaningful activity, has an important role to play in children's literacy development.

Features of the Classroom Environment that Support Literacy Development

The environment can play a major role in promoting these critical skills for literacy development. The organization, structure, and complexity of the early childhood setting influence patterns of activity and engagement. For example, a fairly sizable number of studies have revealed the powerful influence of access to literacy tools on young children's involvement in literacy activities. This research indicates that in settings carefully constructed to include a wide access of literacy tools, books, and play materials, children read more, and engage more in literacy-related play themes with resulting effects on literacy improvement.

The physical placement of objects influences children's engagement in literacy-related activity. Children become more involved in sustained literacy play when objects are clustered together to create a schema or meaning network. For example, in one study (Neuman &

Roskos, 1993), placing props associated with mailing letters together in a play setting (envelopes, writing instruments, stamps and stationary) led to longer play episodes than when these props were scattered throughout the room. Further, props that were authentic, familiar and useful to common literacy contexts, like telephones in the kitchen area, or mailboxes in the office area, encouraged more complex language interactions and routines.

The proximity of quality books at children's eye view supports involvement in literacy-like enactments (Neuman, 1999). In one of our first intervention studies of its type, we examined the influence of creating library corners in early childhood settings. These library corners were specially constructed to include the following elements: (a) a clear location with well-defined borders; (b) comfortable seating and cozy spots for privacy; (c) accessible, organized materials; and (d) related activities that extended whole- and small-group book activities. We found that the frequency of use rose significantly when library corners were made more visibly accessible and attractive. Library settings were created to "put books in children's hands" engaged children in spending significantly more time with books when they were placed in close proximity to children's play activities.

Consequently, there is clear and abundant evidence that certain physical design features in environments support young children's literacy engagement and subsequent achievement. Physical design features, uses of space, and resources, may help to focus and sustain children's literacy activity, providing greater opportunity to engage in language and literacy behaviors. This research indicates, therefore, that a more deliberate approach to the selection and arrangement of materials according to specific design criteria may enhance children's uses of literacy objects and related print resources.

Interactional Supports for Literacy Learning

Environments include not only physical settings, but psychological settings for literacy learning as well. Children are influenced by the participants present in a setting, their background experiences, their values and it is the integration of place, people, and occasion that support opportunities for learning. These individuals act as social and psychological resources that provide information and feedback through demonstrations and interactions.

A great corpus of research (Neuman & Dickinson, 2011) identifies the types of supports that promote children's language and literacy development. Essentially, they highlight both instructional and relational components. Since language represents the foundational basis for literacy learning in the early years, there is evidence that the amount of verbal input in settings enhances children's language development (Hart & Risley, 1999). Children whose teachers engage them in rich dialogues have higher scores on tests of both verbal and general ability. This is especially the case when discussions consist of teachers encouraging, questioning, predicting and guiding children's exploration and problem-solving. Such verbal interactions contribute to children's vocabulary growth which, in turn, is strongly correlated with phonological awareness, comprehension, and subsequent reading achievement.

Teachers also engage in activities that are highly supportive of literacy development. Reading stories to children on a regular basis is regarded as one of the more potent supports for literacy learning. Studies have shown that a teacher's style or approach to reading storybooks to children has both short-term and long-term effects on language and literacy development. Shared book reading activities, such as dialogic reading (Whitehurst, Arnold et al., 1994), for example, and repeated readings have been widely studied and identified as an important source of knowledge about vocabulary, about letters, and about the characteristics of written language. Recent studies also highlight the importance of introducing children to a wide variety of books in different genres such as information books, poetry, and popular folk tales.

This research highlights the central role of the caregiver who evokes children's interest and engagement in literacy learning. Children build a mental representation of their interactions with caregivers that influence their expectations and responses to activities. When children feel secure, they engage in learning; when insecure in situations, they may use digressive tactics to avoid activity. For securely attached children, book reading was ultimately an enjoyable task, tied to learning improvement; for insecurely attached children, it was negative, with caregivers often using verbal and nonverbal cues to discipline behavior.

In brief, the physical and psychological environments play vital roles in children's learning about literacy. These supports mediate opportunities for literacy engagement and practice, and will likely influence children's attitudes and efforts to engage in literacy activities despite difficulties they may encounter as they learning to read proficiently.

Conclusion

Explaining and understanding early literacy development is critical if we are to improve children's opportunities for success (Neuman & Celano, 2012). The following features highlight what we can do to make a difference in children's early education:

- A supportive learning environment in which children have access to a wide variety of reading and writing resources.
- Developmentally appropriate curriculum that actively engages children's minds and builds language and conceptual development. A high quality curriculum serves as an important scaffold for teachers and encourages careful planning and activities that build knowledge, skills, and dispositions.
- Teacher engagement in children's learning through conversations, discussions, and contingent responses to children's questions and queries.
- A daily interactive book reading routine that introduces children to multiple genre, including information books, narrative, poetry, and alphabet books.

- Activities that support small group and one-to-one instruction and differing levels of guidance to meet the needs of individual children.
- A masterful orchestration of activities that supports play, learning and social-emotional development.
- Adjustments and accommodations for English Language Learners that allow them to successfully engage in learning activities in the classroom.
- Ongoing assessment that is designed to monitor children's program, and tailored to children's needs.

References

- Adams, M. (1990). *Beginning to read*. Cambridge: MA, M.I.T. Press.
- Beck, I. & McKeown, M. (2007). "Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction." *Elementary School Journal*, 107: 251-271.
- Clay, M. (1979). *The early detection of reading difficulties*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences*. Baltimore, MD, Brookes.
- Lonigan, C. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in pre-readers. *Handbook of Early Literacy Research: Volume II*. D. Dickinson and S. B. Neuman. New York, Guilford. II: 77-89.
- Metsala, J. (1999). "Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development." *Journal of Educational Psychology*, 91: 3-19.
- National Reading Panel Report (2000). *Teaching children to read*. Washington, D.C., National Institute of Child Health and Development.
- Neuman, S. B. (1999). "Books make a difference: A study of access to literacy." *Reading Research Quarterly* 34: 286-312.
- Neuman, S. B. (2006). The knowledge gap: Implication for early literacy development. *Handbook of Early Literacy Research*. D. Dickinson and S. B. Neuman. New York, NY, Guilford Press: 29-40.
- Neuman, S.B. & Celano, D. (2012). *Giving our children a fighting chance: Poverty, literacy and the development of information capital*. New York: Teachers College Press.
- Neuman, S. B. and D. Dickinson, Eds. (2011). *Handbook of Early Literacy Research*.

- Neuman, S. B. and K. Roskos (1993). "Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks." *American Educational Research Journal* 30: 95-122.
- Snow, C., et al. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *Advances in discourse processing*. R. O. Freedle. Norwood, NJ, Ablex. 2: 53-120.
- Tunmer, W. E., et al. (1988). "Metalinguistic abilities and beginning reading." *Reading Research Quarterly*, 23: 134-158.
- Whitehurst, G., et al. (1994). "A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families." *Developmental Psychology*, 30: 679-689.



Un nuevo enfoque de la lectura musical. Análisis literario, musical y didáctico del cuento *Mi madre la Oca*

Recibido:

Noviembre 2013

Aprobado:

Enero 2014

Pág. 15 a la 23

Palabras clave

cuento musical,
competencia literaria,
discurso metaficcional,
intertextualidad.

Keywords

musical tale,
literary skill,
metafictional discourse,
intertextuality.

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

Universidad de Murcia

Resumen

Nuestra experiencia docente en las aulas de diferentes niveles educativos nos alerta de la urgente necesidad de replantearnos nuevos enfoques de lectura. Consideramos que los esquemas narrativos tradicionales deben ser enriquecidos y actualizados por medio de diversos códigos que pretendan un motivador acercamiento al hecho literario, iniciativa ya tomada por ciertas colecciones de cuentos a través de una innovadora propuesta musical.

En este sentido, analizamos las cualidades didácticas e interartísticas del cuento musical *Mi madre la Oca* con texto de Fernando Palacios, música de Maurice Ravel e ilustraciones de Alicia Cañas. El diálogo que en el cuento se establece entre los distintos códigos (verbal, musical y gráfico), a partir de las relaciones intertextuales con la cuentística francesa fundamentalmente, da lugar a una triple lectura hipertextual y metaficcional, que aleja al escolar de un tradicional concepto lecto-literario mediante este atractivo formato editorial del libro-CD y procura el desarrollo de su competencia literaria.

Abstract

Our teaching experience in classrooms of different educational levels alert us of the urgent need to rethink new approaches to reading. We believe that traditional narrative schemes should be enriched and updated by various codes that seek a motivating approach to the literary fact, an initiative already taken by certain collections of stories through an innovative musical approach.

Hereby, in that sense, we analyze the didactic and interartistic qualities of the musical tale *Mi madre la Oca* written by Fernando Palacios, with music by Maurice Ravel and illustrations by Alicia Cañas. The dialogue in the story, developed between the various codes (verbal, musical and graphical) from the intertextual relations with the mainly French short stories, leads to a triple hypertextual and metafictional reading, which moves away from a traditional concept to school literary readers by publishing this attractive book-CD format, and tries to develop their literary skills.

1. Introducción

Nuestra experiencia docente en las aulas de diferentes niveles educativos nos alerta de la urgente necesidad de replantearnos nuevos enfoques de lectura, atractivos diseños editoriales y, en definitiva, diferentes estrategias de motivación que procuren el fomento del hábito lector en el alumnado. En la actualidad, vivimos en una sociedad tecnológica, digital y mediática, repleta de estímulos que repercuten negativamente en el placer y disfrute de la actividad recogida e individual de lectura. Por ello, consideramos que los esquemas narrativos tradicionales deben ser enriquecidos o dicho de otro modo, actualizados por medio de nuevos códigos que pretendan distintos acercamientos al hecho literario, así como contextualizadas vivencias y experiencias lectoras que incluyan los libros en el quehacer cotidiano de los estudiantes.

En este sentido, a las estrategias metaficcionales de la postmodernidad representada en el género infantil del álbum ilustrado, habría que añadir la iniciativa de ciertas colecciones de cuentos a través de una innovadora propuesta musical. Más concretamente, analizamos en este trabajo las cualidades didácticas e interartísticas que exhibe el cuento musical titulado *Mi madre la Oca* con texto de Fernando Palacios, música de Maurice Ravel e ilustraciones de Alicia Cañas. El diálogo que en el cuento se establece entre los diversos códigos (verbal, musical y gráfico), a partir de las relaciones intertextuales con la cuentística francesa fundamentalmente, presenta como principal fin estimular y dirigir la imaginación infantil. La fantasía del escolar queda así expuesta a una triple lectura, un triple placer estético, que lo aleja de un tradicional concepto de lectura en este nuevo formato editorial del libro-CD.

2. *Mi madre la Oca*: un texto entre textos

Aludiendo al trabajo coordinado por Mendoza (2008), nuestro cuento objeto de análisis posee la cualidad literaria, artística, receptiva y didáctica de ser un texto entre textos. *Mi madre la Oca* representa ese “mosaico de citas” del que nos hablaba Kristeva (1969) y que pone de manifiesto el juego intertextual entre diversos textos, en este caso procedentes de la tradición literaria y musical. Maurice Ravel y la cuentística francesa fundamentalmente son los motores creativos del resultado hipertextual diseñado por Fernando Palacios, responsable artístico asimismo de la colección de cuentos musicales “La mota de polvo” en la que se encuadra el cuento que nos ocupa.

En primer lugar, el texto musical, principal hilo conductor del cuento *Mi madre la Oca*, recoge no solo la obra orquestal homónima del compositor francés Ravel, *Ma mère l’oye*, sino que además incluye, como marco de las cinco piezas que la componen, *Pavana para una infanta difunta* y el “Rigodón” de *La tumba de Couperin* de su misma autoría. El orden de los distintos números en el cuento musical, por tanto, es el siguiente:

- *Pavana para una infanta difunta*
- *Ma mère l’oye*
 - o Pavana de la Bella Durmiente

- Pulgarcito
 - Feuchilla, Emperatriz de las Pagodas
 - Las conversaciones de la Bella y la Bestia
 - El jardín encantado
- *La tumba de Couperin: Rigodón*

En realidad, la versión original de *Ma mère l'oye* de Ravel fue compuesta para piano a cuatro manos entre septiembre de 1908 y abril de 1910 en París. Estas “cinco piezas infantiles” estaban dedicadas a los hijos de sus amigos Godebski, Jean y Marie, y de igual forma, fue estrenada por un dúo infantil de intérpretes, Geneviève Durony y Jeanne Leleu, el 20 de abril de 1910 en la Sala Gaveau de París, primer concierto de la Sociedad Musical Independiente. No obstante, la versión orquestal, escrita posteriormente en 1911, ha adquirido una mayor fama mundial; Tranchefort llega a comentar, incluso, que la versión orquestal consigue eclipsar a la pianística (1990, p. 620). Unos meses después, Ravel convertiría la suite de cinco piezas en ballet, añadiendo un preludio, un nuevo número (“Danza de la rueca”) y ciertos interludios de unión entre las escenas; este ballet fue dedicado a Jacques Rouché y estrenado bajo la dirección de Gabriel Grovlez el 28 de enero de 1912 (Tranchefort, 2008, p. 936).

Desde el propio título de la obra, Ravel alude a la tradición cuentística francesa, representada en el personaje de Mamá Oca, mujer de campo, creadora de historias y poemas. Sin duda, fue Charles Perrault quien contribuyó a su difusión en el panorama de la literatura de tradición oral en su libro de relatos *Histoires ou Contes du Temps passé*, subtulado *Les Contes de ma Mère l'Oye*, publicado en 1967. Mamá Oca era presentada como la autora de los cuentos que Perrault recopiló, autoría que ponía de manifiesto el carácter oral de los mismos. Así pues, de los cuentos del mencionado volumen, Ravel seleccionó como inspiradores de su obra musical “La Bella Durmiente del bosque” y “Pulgarcito”.

Además de Perrault, Ravel dialoga a lo largo de su composición con los cuentos “Serpentino verde” de Madame Marie-Catherine d'Aulnoy y “La Bella y la Bestia” de Madame Leprince de Beaumont. Los cuentos de hadas del siglo XVII francés conforman, por tanto, el hipotexto del hipertexto musical final.

En consonancia con este mundo de fantasía e ingenuidad infantil, Ravel concibió cada una de las piezas de *Ma mère l'oye*. Subrayando las palabras del propio compositor francés, “La idea de evocar en estas piezas la poesía de la infancia me condujo naturalmente a simplificar mi manera de hacer, a despojar mi escritura” (Tranchefort, 1990, p. 620). Por otra parte, a modo de hilo programático, observamos en la misma partitura, al comienzo de algunas de las piezas, una cita textual del cuento homónimo. En “Petit Poucet”, podemos leer, como se advierte en la figura 1, “Il croyait trouver aisément son chemin par le moyen de son pain qu'il avait semé partout où il avait passé; mais il fut bien surpris lorsqu'il n'en put

retrouver une seule miette; les oiseaux étaient venus qui avaient tout mangé. (Ch. Perrault.)” (Ravel, 1912, p. 4).

II.. Petit Poucet

Il croyait trouver aisément son chemin par le moyen de son pain qu'il avait semé partout où il avait passé; mais il fut bien surpris lorsqu'il n'en put retrouver une seule miette; les oiseaux étaient venus qui avaient tout mangé. (Ch. Perrault.)

The musical score is titled "II.. Petit Poucet" and includes a French subtitle: "Il croyait trouver aisément son chemin par le moyen de son pain qu'il avait semé partout où il avait passé; mais il fut bien surpris lorsqu'il n'en put retrouver une seule miette; les oiseaux étaient venus qui avaient tout mangé. (Ch. Perrault.)". The score is for a symphony orchestra and includes parts for woodwinds, strings, and a solo oboe. The tempo is "Très modéré" at 66 beats per minute. The woodwinds and strings are marked "pp" (pianissimo). The oboe has a "Solo" section marked "pp expressif".

Figura 1. *Ma mère l'oye*: “Petit Poucet”.

Fuente: Ravel (1912, p. 4)

Por su parte, Palacios, al igual que hiciera con la sección musical de su cuento, añadiendo dos números a los cinco de *Ma mère l'oye* de Ravel, no solo recurre en su discurso literario a los cuatro cuentos escogidos por Ravel para su musicalización, sino que también incluye un moderno y, por otra parte, intertextual y metaficcional relato de Jonathan Allen: *¡Despierta, Bella Durmiente!* Palacios consigue armonizar en el texto inter-artístico que nos ocupa la ficción literaria de tradición oral y el hipotexto de Ravel (ya en sí mismo un hipertexto artístico de inspiración literaria), desde una innovadora perspectiva dirigida a la actualización y enriquecimiento del intertexto lector del joven público (Mendoza, 2001), al fomento del hábito lector y al desarrollo estético y creativo que la música, como lenguaje artístico, protencia.

Palacios parte de un escenario marco en el que sitúa la narración de los distintos relatos al auditorio infantil, pues el narrador del cuento musical se convierte en un cuentacuentos con unos oyentes explícitos, es decir, asume el papel del personaje Mamá Oca que da título al texto analizado. El cuento musical se inscribe, pues, en la tradición literaria de los cuentos de Sherezade de *Las mil y una noches*, el *Decamerón* de Bocaccio y los *Cuentos de Canterbury* de Chaucer, entre otros, retomando el valor social del cuento como relato oral. A continuación, podemos advertir cómo el narrador finaliza el quinto episodio: “Así es como

el escritor francés Perrault escribió este cuento de *La Bella Durmiente del bosque*. Desde entonces se ha contado millones de veces: padres a hijos, abuelas a nietos, como os lo he contado yo a vosotros es como me lo contó mi abuela a mí” (Palacios, 2003, “Vuelve La bella durmiente del bosque”)¹.

Palacios adopta en su texto la figura del autor implícito que adelanta metanarrativamente aspectos del discurso, ofrece informaciones detalladas acerca de los personajes y aporta datos para la correcta interpretación de la historia. Este carácter metanarrativo se comprueba en los comentarios y reflexiones sobre la estructura y orden del discurso, que muestran las técnicas de construcción de la ficción narrativo-musical: “Y aquí llega mi segundo momento maravilloso del cuento: Pulgarcito, que es muy listo, deja una hilera de migas de pan para poder volver a casa. Las migas suenan así en el pizzicato de los contrabajos con sordina. ♪” (Palacios, 2003, “Pulgarcito”).

El lector se convierte en un agente activo de la historia desde el momento en que el autor apela directamente a su persona para responder, fabular o completar la historia narrada a partir de su experiencia lectora previa, poniendo en su juego su conciencia intertextual. El tiempo del lector se incluye en el de la historia en el mismo instante en el que el narrador solicita la participación de su interlocutor literario:

Me inquietaba la melodía de la flauta mágica de *El Flautista de Hamelin*, que hipnotizaba a ratones y a niños. ♪ También me producía temblor escuchar aquello de ¡el país de irás y no volverás! ♪ Y ¿qué me decís cuando se abría la gruta de *Alí Babá y los 40 ladrones* al grito de “Ábrete Sésamo!”? (Palacios, 2003, Introducción).

¿Cuál es?... exacto: *La Bella durmiente del bosque*. (Palacios, 2003, “La bella durmiente”).

De igual forma, advertimos la alusión al poder narrativo de la música que realiza Palacios en el transcurso del cuento. La música, en calidad de arte del tiempo, es capaz de suscitar en el oyente a partir de estímulos sonoros el devenir de sucesos y experiencias ficticias y fantásticas. En este sentido, Palacios refiere de forma explícita la capacidad de contar, relatar y conversar de la música en ciertos ejemplos como los siguientes: “Escuchemos ahora cómo la orquesta es capaz de contarnos este segundo momento mágico del cuento de *Pulgarcito*” (Palacios, 2003, “Pulgarcito”) y “Los instrumentos de cuerda también conversan. Observad cómo entran las violas, después los violines segundos y más tarde los violines primeros ♪” (Palacios, 2003, “Guía didáctica”: “Preparación a la audición”). No obstante, al margen de las referencias y comparaciones concretas que el autor pueda destacar, el papel de la música a lo largo del relato supone un apoyo argumental significativo, que complementa desde una perspectiva constructiva el conjunto estético estudiado.

Con respecto al código plástico, tercer componente del objeto artístico plural, observamos en qué medida ofrece las claves contextuales de la historia, facilitando la lectura

¹ Debido a la inexistencia de numeración en las páginas del cuento musical analizado, de aquí en adelante citaremos el texto extraído del mismo mediante la referencia al título del capítulo en el que se ubica.

literaria y procurando el reconocimiento visual de lo expresado por el código escrito. La información que aportan las ilustraciones posibilita al niño anticipar y atribuir significado a lo leído o escuchado a lo largo del proceso de recepción. Principalmente, las ilustraciones de Alicia Cañas (veamos un ejemplo en la figura 2) presentan al personaje del cuento aludido, lo que permite al lector una rápida identificación del mismo en su imaginario infantil, forjado a partir de su experiencia literaria previa, ya sea oral, escrita o visual.



Figura 2. Ilustración de Alicia Cañas Cortázar.

Fuente: *Mi madre la Oca* (Palacios, 2003)

Por tanto, el elemento lúdico es fundamental en un tipo de cuento como el que respalda la colección “La mota de polvo”, pues la interacción texto-música-imagen requiere una lectura alejada de los patrones tradicionales literarios, fundamentados en la lógica causal y arquetípica de los modelos preexistentes. Además, el propio cuento musical posibilita una doble vía de acceso, una doble vía receptiva de disfrute y “uso” del soporte literario-musical. Por una parte, disponemos de un libro con el cuento ilustrado de *Mi madre la Oca*, el cual admite ser leído de manera simultánea a la escucha del disco que narra el cuento acompañado de la música compuesta por Ravel (pistas 1-14). Por otra, en la segunda parte del disco (pistas 15-21), encontramos duplicada la sección musical, esta vez sin narrador, con el fin de que sea el mismo lector quien realice la función del cuentacuentos, acompasando música y texto según las indicaciones del cuento.

Finalmente, la estrategia utilizada por Palacios en su último episodio, “Los cuentos al revés”, refleja una de las técnicas de invención de historias que ya proponía Gianni Rodari (2011, pp. 85-86) en su *Gramática de la fantasía*, con un capítulo de idéntico título. La imaginación, la creatividad y el disparate son los pilares sobre los que se sustenta esta ingeniosa y productiva manera de jugar con la literatura, re-crear lo ya creado y fomentar nuevas perspectivas de escritura y, por tanto, de lectura. La “inversión premeditada” (Rodari, 2011, p.85) de los temas procedentes de la cuentística tradicional son presentados bajo el signo de la postmodernidad, al entroncar literatura y actualidad en los siguientes términos: “Con la ayuda de este *Rigodón* de Ravel os contaré los últimos chismes de los cuentos famosos, una especie de ‘revista del corazón de las hadas’, ‘¡el cotilleo de los cuentos!’”

(Palacios, 2003, “Los cuentos al revés”). Leamos algunos de estos “chismes”: “El único animal que consiguió el título de aparejador fue el tercero de *Los tres cerditos*, aquel que supo hacerse una casa resistente utilizando productos de Ikea”, “En realidad, *Barbazul* era un viejecito inofensivo que se teñía su barba blanca. Por eso sus esposas se suicidaban cuando se enteraban de que no era azul” (Palacios, 2003, “Los cuentos al revés”).

3. Conexión curricular competencial

El cuento finaliza con una guía didáctica de lectura y audición, acentuando sus posibilidades de empleo en el aula a partir de las indicaciones contenidas en los siguientes apartados: “Sobre su contenido”, “Quiénes han realizado este cuento”, “Preparación a la audición”. Si nos detenemos en el currículo de Educación Primaria (MEC, 2006), etapa en la que resultaría de un gran interés trabajar el cuento analizado, constatamos que la mayor parte de las competencias básicas son desarrolladas a través de su lectura-audición. En primer lugar, no cabe duda de que la competencia en comunicación lingüística es la principal en el conjunto establecido en el actual marco curricular de convergencia europea. El soporte textual y sus posibles vías de acceso, permitiendo no solo una lectura silenciosa sino también una lectura expresiva a modo de “karaoke musical”, según sugiere el propio Palacios, procura en este último caso el desarrollo de las habilidades orales frecuentemente desatendidas en el panorama actual de la enseñanza de la lengua (Martín, 2009; Nuñez, 2008; Prado, 2004). Igualmente, el relato artístico hipertextual estudiado activa el intertexto lector del alumnado, a partir de la rica red de conexiones intertextuales que entreteje *Mi madre la Oca*, fomentando el hábito lector de los niños, motivados por el reconocimiento de personajes y aventuras procedentes de su incipiente experiencia literaria.

La competencia cultural y artística entra en juego en su triple vertiente musical, plástica y literaria. La adquisición de la misma por medio de la múltiple perspectiva receptiva-interpretativa empuja y promueve la conciencia artística metaficcional del alumno, quien puede comprobar en las reflexiones y comentarios del propio autor a lo largo del cuento el proceso y las técnicas de composición literaria y musical ya comentados (estructura, intertextualidad, cuentos al revés...).

Las competencias transversales del tratamiento de la información y competencia digital, así como la competencia para aprender a aprender son abordadas explícitamente en la guía didáctica final del cuento, a través de las indicaciones teóricas, la manipulación digital de las pistas musicales y la dimensión metacognitiva del proceso de aprendizaje. En esta línea, el cuento insta a la reflexión sobre su misma estructura y significado, e igualmente invita a explorar y escuchar los elementos tímbricos en calidad de herramientas narrativas.

Relacionado con este último aspecto, destacamos el desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, puntualizada básicamente en la exploración sensorial consciente de la música como fenómeno acústico. En no pocas ocasiones, se pretende la identificación tímbrica de los instrumentos con ciertos personajes en concreto:

Está despierta y habla a ritmo de vals y con voz de clarinete. ♪ Y, junto a ella, un ser horrible, mezcla de león, oso y pantera, representado por el contrafagot. ♪ [...] El arpa y el violín hacen de varita mágica: el arpa, con su patinaje por las cuerdas; y el violín, tocando el mismo tema de la Bestia, pero muy agudo. ♪ Estas son *Las conversaciones de la Bella y la Bestia* (Palacios, 2003, “La bella y la bestia”).

La adquisición de la competencia social y ciudadana se promueve en su dimensión ética principalmente, ya que los relatos descubren una moraleja o enseñanza final con el fin de orientar las conductas de sus lectores en el mundo extraliterario. Por último, la autonomía e iniciativa personal cobra una especial relevancia en toda tarea que implica la lectura interpretativa de un texto literario o la escucha crítica de una composición musical. Y es aquí donde podemos resaltar la importancia del intertexto lector o artístico, mencionado anteriormente, dado que será ese bagaje o conocimiento cultural, literario y personal previo el que dirigirá la interpretación última del conjunto, potenciando la iniciativa, creatividad e imaginación del niño.

4. A modo de colofón

La intercomunicación en este cuento con formas ajenas al código escrito muestra un nuevo enfoque de lectura literaria, que persigue combatir la problemática creciente actual de la desmotivación lectora entre el joven público escolar, según se ha investigado recientemente (Guerrero, 2008; Vicente-Yagüe, 2012a, 2012b). El lenguaje musical pretende orientar, en este sentido, el texto literario de forma emotiva e igualmente constructiva y generadora de nuevos significados, pues la simbiosis de ambos códigos en el desciframiento del sentido global contempla una perspectiva distinta a la que proporciona la suma de cada uno de los códigos de forma aislada. El texto, la música, las ilustraciones, el formato, la tipografía actúan como un todo en el cuento musical de *Mi madre la Oca*. Se presenta necesaria una lectura que trascienda de lo meramente argumental y se oriente hacia el placer estético de este objeto artístico provocado por la conjunción de la palabra, la sensibilidad y emotividad musical y la imagen. Nos encontramos, por tanto, ante nuevas formas de lectura, dominadas por técnicas y estrategias metaficcionales y postmodernas (Amo, 2003; Colomer, 1998).

Finalmente, tras el análisis realizado en las líneas precedentes, consideramos que a través de este tipo de creaciones de signo hipertextual es posible reconducir la educación lectora de nuestros alumnos, con el fin de desarrollar su competencia literaria, en el marco de una educación integral articulada desde el enfoque competencial propuesto en los currículos vigentes.

5. Bibliografía

Amo, J.M. de (2003). *Literatura infantil*. Málaga: Aljibe.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Guerrero, P. (2008). *Metodología de Investigación en Educación Literaria (El Modelo Ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- Kristeva, J. (1969). *Semeiotike. Recherches pour une sémanalyse*. París: Seuil.
- Martín, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/2006).
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (coord.) (2008). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Núñez, M^a P. (2008). Aspectos básicos de la didáctica de la lengua oral. En Jiménez, M^a A., Molina, M^a J., Rico, A.M^a, Ramos, A.M^a y Rienda, J., *Nociones didácticas sobre oralidad y escritura* (pp. 35-55). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Palacios, F. (dir.) (2003). *Mi madre la Oca* [CD-libro]. Col. La Mota de Polvo. Vitoria-Gasteiz: AgrupArte Producciones.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Ravel, M. (1912). *Ma mère l'oye*. París: Durand & Cie.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Planeta.
- Tranchefort, F.-R. (dir.) (1990). *Guía de la música de piano y de clavecín*. Madrid: Taurus.
- Tranchefort, F.-R. (dir.) (2008). *Guía de la música sinfónica* (2^a ed.). Madrid: Alianza.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de (2012a). El Quijote en Manuel de Falla. Estrategias didácticas musicales para la enseñanza literaria en Educación Primaria. En Alonso, J.I., Escarbajal, A. y Nortes, R. (eds.), *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 259-269). Murcia: Universidad de Murcia.
- Vicente-Yagüe, M^a I. de (2012b). Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35, 77-83.



Los hábitos lectores en inglés de futuros maestros: Implicaciones didácticas

Recibido:

Noviembre 2013

Aprobado:

Enero 2014

Ángela Gómez López

Universitat de València

Pág. 24 a la 31

Palabras clave

enseñanza del inglés como LE, comprensión lectora, hábitos lectores, estudiantes universitarios.

Keywords

teaching English as a FL; reading comprehension; reading habits; university students

Resumen

Se presenta un estudio exploratorio y descriptivo sobre los hábitos lectores en inglés de estudiantes universitarios españoles para detectar cuáles son las áreas de atención prioritaria para poder seguir un Grado en inglés según el EEES. Se midió el nivel de inglés mediante el *Oxford Online Placement Test*. Se evaluaron los hábitos lectores y el tipo de materiales académicos que los estudiantes leen en inglés mediante un cuestionario. Gran parte de la muestra se encontraba en los niveles elementales e intermedios de dominio del inglés. Un porcentaje muy elevado de estudiantes declaró no tener el hábito de leer en inglés y leer solo materiales académicos obligatorios. Sin embargo, existe una fuerte correlación entre tener un nivel alto de dominio del inglés y tener el hábito de lectura y/o leer otros materiales no obligatorios. Por tanto, la enseñanza del inglés debería fomentar más la lectura y el hábito lector.

Abstract

We present an exploratory and descriptive study about Spanish university students' reading habits in English. The aim is to evaluate their difficulties to study a degree in English, according to the EHEA. English proficiency was tested by means of the Oxford Online Placement Test. A questionnaire was also used to evaluate students' reading habits in English and the academic material they usually read. Most of the participants were in the elementary or intermediate English proficiency levels. A high percentage of students stated that they were not in the habit of reading in English and they only read compulsory academic materials. However, there was a strong correlation between having a high English proficiency level, reading habits and/or reading other non-compulsory materials. Therefore, English teaching methods should foster reading and improve reading habits.

1. Introducción

El conocimiento y dominio de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, se ha convertido en algo indispensable para los estudiantes universitarios de hoy en día desde la integración de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (<http://www.ehea.info/>; EEES). El inglés es necesario no solo para comunicarse en la vida cotidiana sino también como la lengua en la cual se deben desarrollar y aplicar las ideas en los nuevos contextos profesionales. Es por ello que muchas universidades españolas están implementando la enseñanza del inglés dentro de sus planes de formación y están comenzando a ofrecer el estudio de algunos de sus Grados en inglés.

Comprender la información universitaria que se suministra en inglés (como lengua extranjera, LE) requiere de ciertas competencias lingüísticas (dominio de las 4 habilidades básicas de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir) y otras habilidades cognitivas y metacognitivas. Gran parte del aprendizaje universitario se realiza de forma no-supervisada a diferencia de lo que sucede en la escolarización obligatoria, por ejemplo. La responsabilidad del aprendizaje recae esencialmente en el propio estudiante que debe decidir qué, dónde, cuándo y cómo aprender de acuerdo con sus metas. En este contexto, tener un buen hábito lector puede ayudar al sujeto a desarrollar mejor y a adquirir destrezas metacognitivas que le permitan controlar internamente su propio aprendizaje y disponer de los medios necesarios para superar los obstáculos que encuentre (Kolic-Vehovec y Bajanski, 2007; Alexander y Jetton, 2000; Auerbach y Paxton, 1997; Pressley y Afflerbach, 1995; Carrell, Pharis y Liberto, 1989).

En este trabajo presentamos un estudio exploratorio que describe y relaciona el nivel de dominio del inglés y los hábitos lectores de estudiantes universitarios. La idea subyacente es que cierto conocimiento del idioma (inglés en este caso) es necesario para poder leer textos de cierta longitud con contenido específico típico en la universidad. Ahora bien, comprender ese contenido depende del uso adecuado de estrategias metacognitivas. El hábito lector puede ayudar a la automatización de los procesos de bajo nivel de procesamiento, como los de decodificación, *parsing*, etc. Como consecuencia, se liberan recursos cognitivos para los procesos de alto nivel necesarios, como crear macro-ideas o activar y relacionar el conocimiento previo.

Nuestro objetivo último es detectar las necesidades formativas que presentan nuestros estudiantes universitarios y, en su caso, sugerir una revisión de los métodos más empleados para la enseñanza del inglés.

2. Metodología

2.1 Participantes

Participaron en la investigación 116 estudiantes de segundo curso (20-25 años) de los Grados en Educación Primaria e Infantil, aunque obtuvimos datos completos de 96. Los estudiantes pertenecían a 5 grupos naturales de la Facultad de Magisterio de Valencia. Todos

ellos habían cursado ya la asignatura *Inglés como Lengua Extranjera para Maestros*. Para graduarse los estudiantes deben acreditar haber superado el nivel B1 o intermedio de inglés.

2.2 Materiales y Medidas

- Nivel de inglés.- Utilizamos el “Oxford Online Placement Test” (OOPT; <http://www.oxfordenglishtesting.com>), un instrumento estandarizado y validado de amplia aceptación a nivel internacional, para medir el nivel de inglés de los participantes. La puntuación del OOPT (de 0 a 120 puntos) se relaciona con los niveles del MCERL: A1 (1-19 puntos); A2 (20-39 puntos); B1 (40-59 puntos); B2 (60-79 puntos); C1 (80-99 puntos); C2 (> 100 puntos).

- Hábitos de lectura en inglés.- Se diseñó un cuestionario sencillo de cuatro preguntas (ver Anexo I) para recoger información sobre los hábitos lectores en inglés como lengua extranjera de los estudiantes. En la primera pregunta, los estudiantes tenían que decir si tenían el hábito de leer en inglés o no. En la segunda pregunta, tenían que decir qué tipo de textos leían en inglés (sólo los obligatorios para aprobar la asignatura u otros). Sólo los que afirmaran leer otros textos académicos aparte de los obligatorios para aprobar la asignatura, debían responder a las dos preguntas siguientes. La tercera pregunta era sobre la frecuencia en que leían en inglés. Y, finalmente, la cuarta pregunta se refería a la longitud de los textos.

2.3 Procedimiento

Se necesitó 1 sesión de clase para obtener las medidas. En primer lugar, utilizamos el instrumento OOPT para medir el nivel de inglés. Los estudiantes realizaron el test online individualmente en el aula de informática. El tiempo total utilizado para realizarlo fue de 45-50 min típicamente. A continuación, los participantes contestaron el cuestionario sobre hábitos lectores en inglés (10-15 min).

3. Resultados y Discusión

Nivel de inglés (OOPT)

La puntuación de los estudiantes en el OOPT se distribuyó de acuerdo con una curva gaussiana ($K-S=,716$; $p=,685$). El valor medio (DS) en nuestra muestra fue de 38,4 (16,6). La Figura 1 muestra la distribución de la muestra de acuerdo con los niveles europeos de referencia.

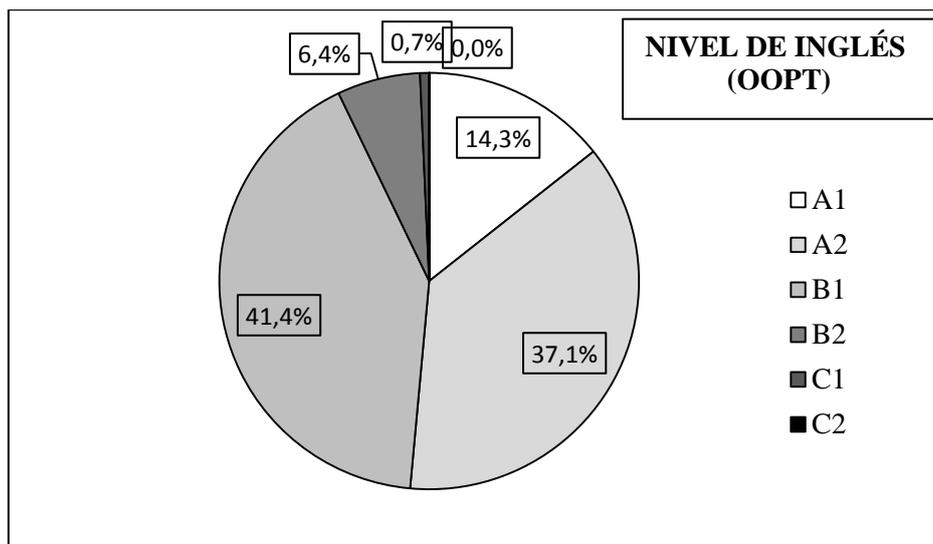


Fig. 1. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de inglés (OOPT)

Por tanto, el 78,5% de los estudiantes universitarios de la muestra está en los niveles A2-B1 (básico avanzado-intermedio). El nivel intermedio avanzado (B2) estuvo poco representado y el nivel avanzado (C1 o C2) estuvo muy mal representado en esta muestra (sólo un estudiante).

Hábito lector en inglés

La primera pregunta del cuestionario sobre hábitos lectores consistió en una autoevaluación global sobre el hábito lector en inglés. Un 84,5% de estudiantes (N=110) declararon que no tenían el hábito de leer en inglés. El resto del cuestionario estaba dirigido a explorar un poco más la respuesta a la primera pregunta de un modo menos subjetivo. Un 63,6% declararon en la pregunta 2 que solo leían materiales obligatorios para aprobar la asignatura. La Figura 2 muestra que todos los estudiantes que tienen el hábito de leer en inglés leen otros materiales no obligatorios para aprobar la asignatura, pero 3 de cada 4 estudiantes que no tienen el hábito de leer sólo leen materiales obligatorios.

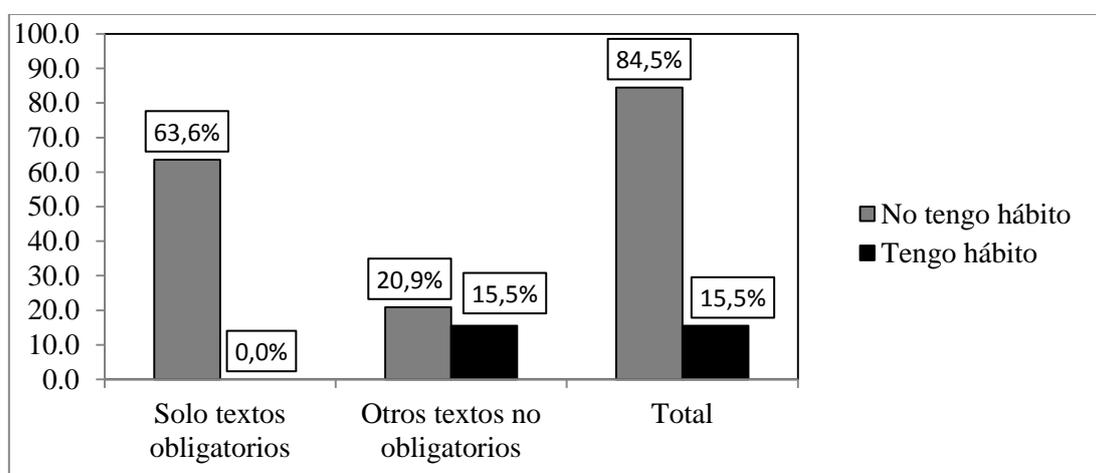


Fig. 2. Relación entre el hábito lector y los materiales que se leen (% estudiantes)

Sólo el 36,4% de los participantes (N=40), los que también leían en inglés otros materiales no obligatorios para aprobar, tuvieron que contestar a las dos preguntas restantes del cuestionario. La Figura 3 muestra los resultados de la tercera pregunta del cuestionario, que indagaba sobre la frecuencia que leían en inglés.

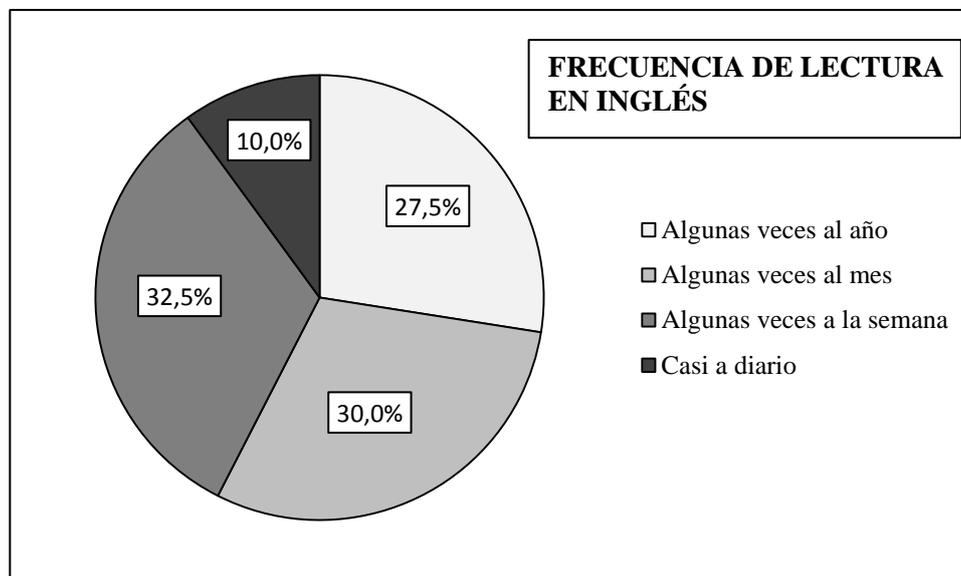


Fig. 3. Porcentaje de estudiantes que leen en inglés con cierta frecuencia (solo los participantes que leen otros materiales no obligatorios; N= 40).

La última pregunta iba dirigida a la longitud de los textos que leían usualmente (ver Tabla 1). Curiosamente, los estudiantes que leen a diario en inglés declararon que usualmente leen libros y no textos cortos. En resumen, pocos estudiantes (36,4%) leen otro tipo de materiales distintos a los obligatorios para aprobar la asignatura y muchos de ellos leen textos cortos (la mayoría de Internet) y no a diario.

Longitud de los textos	Porcentaje (N=40)
Textos cortos (alrededor de media página)	70,0
Textos largos (por ejemplo: libros)	30,0

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes que leen textos de diferente longitud (solo los participantes que leen otros materiales no obligatorios; N= 40).

Relación entre el nivel de inglés (OOPT) y los hábitos lectores en inglés

Para estudiar la relación entre tener/no tener hábito de leer en inglés, y el nivel de competencia en ese idioma, se compararon las medias y las desviaciones típicas de cada grupo mediante la prueba estadística t de Student (para grupos independientes). Los estudiantes que declararon tener el hábito de leer en inglés obtuvieron una puntuación significativamente más

alta en el test de inglés (promedio $M_h = 52,4$) que los estudiantes que declararon no tener el hábito ($M_{nh} = 35,9$; $t(95) = -3,797$; $p = ,000$).

Del mismo modo, los estudiantes que sólo leen materiales obligatorios para aprobar la asignatura obtuvieron una puntuación significativamente más baja en el test de inglés ($M_c = 34,2$) que los estudiantes que leen otros materiales no obligatorios ($M_{nc} = 45,6$; $t(95) = -3,542$; $p = ,001$). La frecuencia de lectura de textos en inglés fue positiva y correlacionó positiva y significativamente con el nivel de inglés ($r = ,380$, $p = ,024$). La longitud de los textos que se suelen leer no estuvo relacionada con el nivel de inglés ($p = ,210 > ,05$). El hecho de leer únicamente los textos obligatorios para aprobar la asignatura- que se puede considerar como no tener el hábito de leer en inglés- está correlacionado con el nivel de dominio de la lengua, así como con la frecuencia de lectura de textos.

4. Conclusiones

Se ha llevado a cabo un estudio exploratorio y descriptivo sobre los hábitos lectores en inglés de estudiantes universitarios españoles. Con ello se pretende detectar cuáles son las áreas de atención prioritaria para lograr la formación universitaria pretendida en el Espacio Europeo de Educación Superior. La lectura es uno de los medios más utilizados para aprender en la universidad y la lectura en inglés como lengua extranjera se hace cada vez más necesaria con la posibilidad de seguir los Grados universitarios en esa lengua extranjera. Particularmente, estudiamos la relación entre el nivel de inglés y los hábitos lectores en inglés. De este modo, podríamos ver si los estudiantes universitarios poseen los requisitos necesarios para procesar adecuadamente y comprender la información específica y de alto nivel que se proporciona en la universidad.

Los principales hallazgos de este trabajo exploratorio es que un porcentaje demasiado elevado de estudiantes universitarios tienen un nivel de inglés insuficiente para poder seguir un Grado universitario en inglés. La mayoría de los participantes de la muestra (78,5%) tenían un nivel A2 o B1 de inglés según los estándares europeos. El bajo nivel de inglés de los estudiantes de la muestra se asocia con una falta de hábito lector en inglés, que implica leer solamente materiales obligatorios para aprobar las asignaturas de cada curso.

Los bajos niveles de dominio de la lengua quizás conviertan la lectura en inglés en una tarea cognitiva muy exigente y esto explicaría el alto porcentaje de estudiantes (84,5%) que declara no tener el hábito de leer en inglés. Es una cifra muy alta si consideramos que son futuros maestros en formación. Además, muchos de los materiales que leen en esta lengua tienen una obligatoriedad puramente académica (aprobar la asignatura). Sin embargo, los datos mostraron que hay una fuerte correlación entre tener el hábito de leer en inglés y/o leer otros materiales no obligatorios y tener un nivel alto de inglés. Tener hábito de lectura ayuda a automatizar los procesos de bajo nivel (decodificación, parsing), lo cual libera recursos cognitivos para procesos de alto nivel (construir macro-ideas, relacionar con conocimiento previo, reestructurar esquemas conceptuales preexistentes, etc.).

En resumen, nuestros resultados muestran que nuestros estudiantes universitarios tendrían problemas para comprender los textos académicos en inglés típicos de la universidad.

Su bajo dominio lingüístico junto con el hecho de no tener hábito lectura en inglés les llevaría a tener problemas de comprensión profunda de los textos universitarios. Por tanto, nuestros estudiantes de la muestra no estarían preparados para estudiar un Grado universitario en inglés.

Otros estudios han encontrado problemas similares a los de nuestros estudiantes y algunos profesores e investigadores de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras han propuesto la necesidad de metodologías de enseñanza del inglés que fomenten la lectura y el hábito lector en los estudiantes, convirtiendo la lectura en algo más que una tarea obligatoria.

Esto es especialmente importante en el Aprendizaje Integrado de Contenido en Lengua Extranjera (AICLE) en la universidad. En este contexto, la lengua no sólo es objeto de estudio, sino el vehículo para acceder a la información de otras áreas de conocimiento (Council of Europe, 2001). Por tanto, tener un desarrollo adecuado de las destrezas lingüísticas, especialmente de las habilidades lectoras, resulta esencial para comprender ciertos contenidos universitarios en inglés.

El fomento de la lectura y del hábito lector, así como la enseñanza de la comprensión lectora no debería ser un asunto de la clase de inglés o de lengua en general, sino un trabajo en equipo de todas las áreas de conocimiento (Alonso, 2005), ya que la lectura es una de las destrezas más importantes que permite tener acceso a la información y fomentar el trabajo autónomo, especialmente en la universidad.

5. Referencias bibliográficas

- Alexander, P. A. y Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. En Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. y Barr, R. (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, pp. 285-310. Mahwah, NJ: LEA.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 63-93.
- Auerbach, E. y Paxton, D. (1997). 'It's not the English thing': Bringing Reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
- Carrell, P., Pharis, B.G. y Liberto, J.C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23, 646-678.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge (U.K.): Cambridge University Press.
- Kolic-Vehovec, S. y Bajanski, I. (2007). Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students. *Journal of Reading Research*, 30 (2), 198-211.
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

6. Anexos

Anexo I: Cuestionario sobre hábitos lectores en inglés

Hablando en términos generales, podría decir que... (marca con una X sólo UNA de las siguientes opciones):

- a) Tengo el hábito de leer en inglés: leo con cierta frecuencia.
- b) No tengo el hábito de leer en inglés: leo en muy pocas ocasiones.

Por favor, contesta a las siguientes preguntas sobre tus hábitos lectores en **INGLÉS** (marca con una X sólo UNA opción en cada pregunta):

1. Cuando leo en inglés...

- a) Leo sólo materiales necesarios para aprobar las asignaturas de inglés.
- b) Leo también otros materiales.

SI HAS MARCADO LA OPCION (a), YA HAS ACABADO. GRACIAS!! SI HAS MARCADO LA OPCION (b) CONTESTA POR FAVOR ESTAS 2 PREGUNTAS QUE SIGUEN:

2. Suelo leer en inglés... (marca lo que mejor se corresponde con tu caso).

- a) Casi a diario.
- b) Algunas veces a la semana.
- c) Algunas veces al mes.
- d) Algunas veces al año.

3. Suelo leer los siguientes materiales en inglés:

- a) Más bien libros y/o textos largos en general (de Internet, revistas o periódicos completos, etc.).
- b) Más bien textos cortos (menos de media página) (Chats, Internet, revistas o periódicos, etc.).



Caracterización de las competencias transversales. La competencia lectora: identificación del nivel de logro

Recibido:

Noviembre 2013

Aprobado:

Febrero 2014

Pág. 32 a la 43

Claudia Edith Ostria Baltazar

ITESM Campus Ciudad de México

María Guadalupe López Padilla

ITESM/Universidad Regiomontana

Jaime Ricardo Valenzuela González

ITESM

Resumen

El estudio indaga qué características distinguen a lectores competentes, mediante el paradigma postpositivista y la aplicación de los métodos mixtos para determinar el nivel de logro en estudiantes. Se realizó con escolares de primero y segundo grado de secundaria de la Ciudad de México. Primero se realizó un estudio cualitativo: seis entrevistas semiestructuradas a alumnos considerados por docentes, compañeros y ellos mismos, como competentes lectores. Ello permitió identificar cualidades de la competencia. En la segunda etapa, cuantitativa, con 70 alumnos, mediante instrumento auto-reporte, 40 ítems en escala Likert, se midieron cuatro dimensiones de la competencia lectora. Se analizaron resultados de entrevistas e instrumentos. En la cuantitativa: análisis descriptivo, psicométrico y de relaciones que permitieron observar el desarrollo de la competencia lectora para responder cuestionamientos motivo de investigación. Se obtuvieron resultados: identificación y caracterización de los buenos lectores. Las conclusiones sugieren mejorar y ampliar la investigación, así como un programa complementario.

Abstract

The main purpose of this investigation is to know what makes a competent reader, through post positivism paradigms and through some methods that were apply to determinate the level of improvement that was achieve by students. The target were kids of first and second grades of middle school in Mexico City. The first phase was a qualitative study: Six semi structured interviews to considered competent readers students. The second part was quantitative and it implied the auto-report instrument of 40 items in Likert scale to 70 students, to measure four dimensions of reading literacy. The final phase was to analyze the results of both strategies. Quantitative: Descriptive, psychometric and relation analysis to know the reader literacy development in order to answer questions. As well, results were obtained: identification and characterization of the good readers. Finally there are some conclusions to improve and amplify the investigation, as well as a complementary program.

Palabras clave

competencias, lectura, características, nivel.

Keywords

skills, reading, characteristics, level.

1. Introducción

El presente estudio se propuso identificar y analizar las características particulares de la competencia lectora, circunscrita a un conjunto de competencias transversales, las cuales son necesarias para dar cumplimiento a cualquier currículo determinado. El cuestionamiento principal propuesto, razón de la investigación, es: *¿Qué cualidades o atributos distinguen a los alumnos de primer grado de secundaria que son lectores competentes de aquellos alumnos que no lo son?*

Para ello, encuentra justificación en los resultados que arrojan un par de evaluaciones que ponen a México en un bajo nivel de comprensión lectora:

1. Resultados de la aplicación de la Prueba *Program for International Student Assessment* (PISA). En la aplicación del año 2009, el énfasis estuvo puesto en la competencia lectora. Los estudiantes mexicanos obtuvieron un promedio de 425 puntos, por debajo de los países participantes, cuya media se reporta en 493 puntos (Fundación Este País, 2011).

2. La Encuesta Nacional de Lectura: estudio realizado por la “Fundación Mexicana para el fomento de la lectura, A. C.” en el año 2012. El 46% de los mexicanos mayores de 12 años leen. Los libros leídos al año por persona son 2.94 en promedio. El 33% de las personas que lee no tiene preferencias de lectura, el 26% prefiere libros, el 18% prefiere leer el periódico y el 17% revistas. En la mayoría de los hogares mexicanos (87%) se tienen entre 1 y 30 libros (FunLectura, 2012).

Ahora bien, la competencia lectora se ha definido como “la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2006, p. 13). En esta definición, el énfasis está colocado en los conocimientos y las habilidades funcionales que hacen posible una participación activa en la sociedad, no limitada a la realización de tareas asignadas de manera externa sino que más bien implica que una persona está dotada de los recursos necesarios para participar en un proceso de toma de decisiones.

En palabras de León, Escudero y Olmos (2012) la competencia lectora es una perspectiva de la lectura en la que se da una serie de procesos de comprensión profunda (entendida a su vez como el esfuerzo por encontrar el significado), en donde se utiliza y se reflexiona sobre el contenido con la finalidad de alcanzar los objetivos y las metas que el lector se ha propuesto, de poseer más conocimientos y de ser más participativo socialmente.

En este sentido, leer implica comprender cualquier material escrito de cualquier naturaleza, extraer de él su significado y hacerlo consciente. El esfuerzo consiste en activar conjuntamente varios subprocesos, recurrir a conocimientos previos para contextualizar el contenido de la lectura, inferir información que aunque no esté directamente contenida en el texto, pueda ser referenciada a partir de los conocimientos que posee el lector. La

competencia lectora alude “a todos los procesos mentales y las habilidades que se requieren para ser eficiente en la vida diaria” (León, Escudero y Olmos, 2012 p. 17).

La prueba estandarizada denominada PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) adopta una noción amplia de competencia lectora, a partir de tres aspectos: los procesos de comprensión que intervienen en la lectura, los propósitos de la lectura (disfrutar de la experiencia literaria y obtener información) y los hábitos y actitudes ante la lectura. Es decir, PIRLS define la competencia lectora como la construcción de significados que a partir de un texto escrito hace un alumno, mostrando la capacidad de realizar una serie de actividades o tareas cognitivas que se denominan procesos de comprensión. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012).

2. Método

El estudio se enmarca dentro del paradigma postpositivista, debido a que éste nos permite mantener una idea objetiva a la que es preciso aspirar, revisando continuamente, modificando e inclusive retirando las afirmaciones que se hacen al enfrentarse a nuevas investigaciones (Valenzuela, 2011).

Por su naturaleza condicionada al marco teórico que lo rige, propone como metodología de trabajo de investigación, los métodos mixtos, con la intención de que los fenómenos propios de su estudio sean comprendidos con mayor riqueza, toda vez que recurren a la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos (Valenzuela, 2011).

El estatus mediante el cual se trabajó la investigación es equitativo, se constituyó de manera uniforme la parte cualitativa y la cuantitativa en el estudio. Para Pereira (2011) la igualdad en el estatus se establece cuando no hay un estatus dominante, que ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a la secuencialidad.

Etapa 1: aproximación cualitativa.

Se empleó el método de investigación de casos múltiples. Con respecto a la obtención de datos, fueron obtenidos mediante una fuente cualitativa: entrevista directa.

a) Participantes: muestra no probabilística de 6 mediante el criterio bajo el cual fueron considerados por sus propios compañeros como personas muy competentes en materia de competencia lectora.

b) Instrumentos: el instrumento que se utilizó fue una entrevista semi-estructurada de veinte preguntas base, con la intención de recolectar los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre de manera natural; esto permitió generar una comprensión basada en las perspectivas que se habían planteado (Martínez, 2006).

c) Procedimientos de colección de datos: por lo que respecta a los procedimientos, se planteó un protocolo de cuatro etapas (Martínez, 2006):

1. Semblanza del estudio de caso. Selección de los casos de estudio, los participantes y se les invitó a participar del estudio.
2. Preguntas del estudio de caso. Elaboración del instrumento, estructurado a partir de la concepción de la competencia y del nivel de dominio que poseen las personas estudiadas.
3. Procedimientos a ser realizados. Se llevaron a cabo las entrevistas, las cuales fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis.

d) Procedimientos de análisis de datos: se realizó una guía del reporte del estudio de caso. Se analizaron los datos de la etapa 1, con la intención de establecer una base para constituir los elementos de investigación de la etapa cuantitativa.

Etapa 2: aproximación cuantitativa

En esta etapa se contrasta la teoría ya existente a partir de una serie de hipótesis surgidas de ella, para lo cual es imprescindible conseguir una muestra aleatoria representativa de la población. (Martínez, 2006).

- a) Participantes setenta alumnos de primer grado de secundaria de edades comprendidas entre los 12 años con 8 meses los menores y 14 años con 9 meses la persona mayor.
- b) Instrumentos: auto-reporte, en el cual respondieron cuestionamientos que miden, mediante la escala de Likert (la cual se integró a partir de la información que se obtuvo en la primera fase del proceso), 4 dimensiones de la competencia lectora.

Para validar la consistencia interna del instrumento, se utilizó el procedimiento coeficiente alfa de Cronbach, para lo cual se calculó el promedio de las correlaciones existentes entre los ítems que depositan al concepto oculto que se midió (Barraza, 2007).

c) Procedimientos de colección de datos:

1. Se seleccionó al grupo de participantes mediante una muestra aleatoria.
2. Se invitó a los alumnos a participar de esta prueba de investigación.
3. Se aplicó al grupo el instrumento de auto-reporte, en formato impreso.
4. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un análisis psicométrico, para lo cual se utilizó una plantilla de Excel en donde se capturaron los datos colectados.

d) Procedimientos de análisis de datos: el análisis de datos se apoyó del análisis psicométrico, logrando de manera expedita la obtención de la información cuantitativa que el estudio requería.

3. Resultados

Etapa 1: análisis de datos cualitativos

En la tabla 1 se ofrecen datos relacionados con los alumnos entrevistados en la etapa cualitativa. Dado que la pregunta motivo de la investigación plantea analizar las características de los alumnos competentes en lectura que cursan el primer año, se recurrió a entrevistar a tres alumnos de dicho nivel educativo y tres del siguiente nivel inmediato superior.

Tabla 4. Datos generales de los alumnos entrevistados

Alumno	Edad	Género	Grado
1	13/3	H	1°
2	13/6	M	2°
3	12/10	H	1°
4	13/6	M	2°
5	13/1	M	1°
6	13/8	H	2°

Destacan las razones por las cuales los alumnos entrevistados se asumen a sí mismos como lectores competentes (autoconcepto), cuáles son las habilidades que identifican a partir de sí como propias del desarrollo de la competencia lectora que ellos han perfeccionado (habilidades implicadas) y en qué aspectos de la vida cotidiana les ha sido útil ser lectores competentes (utilidad práctica). Ver tabla 2.

Tabla 2. Autoconcepto de competencia lectora, habilidades y utilidad

Alumno	Autoconcepto	Habilidades implicadas	Utilidad práctica
1	Afirma tener experiencia lectora al leer claro y fuerte, tener pocos errores, gozar de la lectura y comprenderla.	Leer rápido, fuerte, claro, con intensidad; de acuerdo con el tipo de texto (contextualizando). Respetar los signos de puntuación.	Participar activamente en actividades religiosas, escolares y familiares ya que es un referente reconocido en sendos espacios sociales. Obtener resultados positivos en actividades escolares.
2	Ha leído varios libros. Para su edad, posee un amplio vocabulario y está segura de tener	Leer frecuentemente. Conocer sobre materias y temas variados. Improvisar historias con	Incremento en la seguridad para la vida social. Mayor interacción con los miembros de la familia.

	más conocimientos por facilidad. ello.	Resultados escolares exitosos.
3	Disfruta la lectura y afirma poseer un alto grado de concentración. Reconoce su progreso al hacer lecturas cada vez más complicadas.	Comprensión textual, concentración, desarrollo de gustos temáticos y de género variados. Socializar con personas que gustan de la lectura. Gozar de reconocimiento familiar debido a los conocimientos adquiridos mediante la lectura. Crearse criterio propio.
4	Comprende las lecturas, lee con fluidez. Sabe distinguir cuando tiene desinterés por una lectura.	Fluidez y comprensión lectoras. Legítimo interés por la lectura. Académicamente aplicando los conocimientos obtenidos. Socialmente al tener capacidad de generar opinión propia.
5	Asevera que lee con fluidez, posee un amplio vocabulario de acuerdo con su edad, comprende de inmediato sin necesidad de detenerse o releer.	Leer con fluidez y comprensión, alto grado de concentración, pericia en la búsqueda de significados, dedicación. Le ha favorecido en la vida social al conocer, interactuar y conversar con otras personas. Aprender a través de la lectura aspectos de la naturaleza humana.
6	Asegura que lee completamente un libro de manera mensual y es la persona que más lee en su familia.	Leer y gozar de la lectura veloz, y además me gusta leer rápido. Destreza en la comprensión del contenido. Tener la capacidad de expresarse amplia y claramente en diferentes ámbitos de la vida. Ser una persona culta.

De acuerdo con la pregunta de investigación planteada se establece una serie de atributos proporcionados por los niños entrevistados (Tabla 3).

Tabla 3. Atributos que distinguen a alumnos con alto nivel de competencia lectora

Atributo	Descripción
Edad en la que se iniciaron en la lectura	La generalidad establece que entre los 7 y los 9 años de edad.
Forma en la que se iniciaron en la lectura	Motivados por un familiar: esencialmente los padres aunque también los hermanos y primos.
Decisión de realizar	Los alumnos han desarrollado la capacidad de decidir qué lecturas hacer y en qué momentos realizarlas. Se apoyan esencialmente de

una lectura	recomendaciones personales aunque también recurren a las formales: sinopsis.
Mantenerse atraído a una lectura	La mayoría refiere llegar al final de la lectura una vez que ha decidido realizarla. Suelen abandonarlas cuando no muestran significantes personales.
Comentar las lecturas	Intercambiar opiniones con padres y compañeros.
Interés por desarrollar más la competencia lectora	Realizar lecturas que implican mayores retos de conocimientos y habilidades lectoras. / No suspender el hábito lector / Abrirse a la diversidad de la oferta literaria
Leer con frecuencia, duración.	Generalmente los alumnos leen diariamente durante al menos una hora, hasta llegar a leer tres horas. Como mínimo leen tres veces a la semana.

Etapa 2: análisis de datos cuantitativos

Análisis descriptivo.

En la tabla 4 se muestra un resumen de los resultados generales obtenidos por cada uno de los 10 reactivos de cada dimensión, incluyendo el promedio que resulta de cada dimensión, así como el promedio general que surge de las 4 dimensiones estudiadas, referentes a la media, los valores mínimos y máximos, los rangos estadísticos, la desviación estándar y el coeficiente de asimetría.

Los resultados promedio muestran que los alumnos poseen una media de 3.04 puntos, el rango menor fue reportado en 1.75 y el mayor en 3.75 puntos en promedio. La mesocompetencia con menor puntuación media fue la segunda, referente a la capacidad para realizar interpretaciones o inferencias directas, la cual se reporta con 3.00 puntos, mientras que la mesocompetencia con mayor puntuación media fue la tercera, cuyo contenido se refiere a la capacidad para hacer valoraciones, interpretar e integrar ideas e informaciones, en la cual se obtuvo una puntuación de 3.08 puntos.

En lo referente a la desviación estándar, la cual determina el grado de homogeneidad del grupo de personas con el cual se trabajó, los resultados promedio muestran 0.46 puntos de desviación estándar, una homogeneidad media. La dimensión con mayor heterogeneidad fue la segunda, referente a la realización de inferencias directas, la cual reportó un resultado de 0.57 puntos.

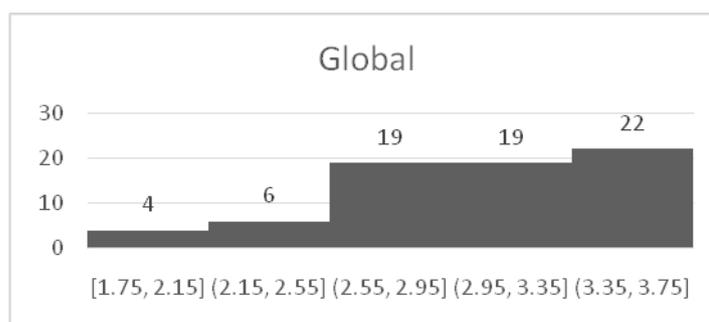
Tabla 4. Resumen de datos descriptivos obtenidos

Reactivo	Media	Valor mínimo	Valor máximo	Rango	Desviación estándar	Coef. de asimetría
R01	3.29	1.00	4.00	3.00	0.87	-1.28
R02	2.89	1.00	4.00	3.00	0.94	-0.52
R03	2.77	1.00	4.00	3.00	1.01	-0.39
R04	3.00	1.00	4.00	3.00	0.76	-0.41
R05	2.70	1.00	4.00	3.00	0.80	-0.08
R06	3.43	1.00	4.00	3.00	0.83	-1.27
R07	3.56	2.00	4.00	2.00	0.65	-1.19
R08	2.67	1.00	4.00	3.00	0.83	-0.26
R09	3.11	1.00	4.00	3.00	0.81	-0.72
R10	3.20	1.00	4.00	3.00	0.84	-0.84
Promedio	3.06	1.80	3.80	2.00	0.43	-0.71
R11	3.29	1.00	4.00	3.00	0.85	-1.02
R12	2.57	1.00	4.00	3.00	0.97	-0.21
R13	3.01	1.00	4.00	3.00	1.08	-0.73
R14	2.81	1.00	4.00	3.00	0.98	-0.37
R15	2.97	1.00	4.00	3.00	0.78	-0.52
R16	2.54	1.00	4.00	3.00	1.05	-0.08
R17	3.10	1.00	4.00	3.00	0.95	-0.62
R18	3.26	1.00	4.00	3.00	0.94	-0.97
R19	3.00	1.00	4.00	3.00	0.88	-0.52
R20	3.44	1.00	4.00	3.00	0.81	-1.16
Promedio	3.00	1.60	3.90	2.30	0.57	-0.85
R21	3.04	1.00	4.00	3.00	0.88	-0.62
R22	3.11	1.00	4.00	3.00	0.89	-0.98
R23	3.63	2.00	4.00	2.00	0.64	-1.52
R24	3.49	1.00	4.00	3.00	0.72	-1.28
R25	2.91	1.00	4.00	3.00	0.88	-0.62
R26	3.07	1.00	4.00	3.00	0.82	-0.46
R27	2.93	1.00	4.00	3.00	0.91	-0.22
R28	3.07	1.00	4.00	3.00	0.89	-0.65
R29	2.97	1.00	4.00	3.00	0.98	-0.71
R30	2.61	1.00	4.00	3.00	1.11	-0.23
Promedio	3.08	1.70	3.90	2.20	0.49	-0.87
R31	3.07	1.00	4.00	3.00	0.82	-0.78
R32	2.90	1.00	4.00	3.00	1.07	-0.61
R33	3.13	1.00	4.00	3.00	0.88	-0.52
R34	2.49	1.00	4.00	3.00	0.96	-0.11
R35	3.36	1.00	4.00	3.00	0.92	-1.24
R36	3.31	1.00	4.00	3.00	0.84	-1.11
R37	2.97	1.00	4.00	3.00	0.88	-0.59
R38	3.06	1.00	4.00	3.00	0.96	-0.72
R39	3.07	1.00	4.00	3.00	0.91	-0.63
R40	2.64	1.00	4.00	3.00	1.17	-0.33
Promedio	3.00	1.60	3.80	2.20	0.56	-0.63
Promedio global	3.04	1.75	3.75	2.00	0.46	-0.81

Por lo que respecta al resultado del coeficiente de asimetría, el cual hace una caracterización del grado de asimetría con respecto a la media, se obtuvieron resultados promedio de la competencia lectora, que muestran un promedio de -0.81 puntos. A partir de los valores máximo y mínimo (1.75-3.75) se establecieron 5 clases de 0.4 puntos de tamaño.

La población de las clases va en sentido creciente conforme crece el nivel de dominio de la competencia. La primera clase es la más pequeña, con 4 alumnos mientras que la más amplia es la quinta con 22 alumnos. La mayoría de los encuestados (22 alumnos) entonces, se ubica en la quinta clase, en la que se encuentra una frecuencia de 3.35 a 3.75 puntos. El mayor nivel de dominio de la competencia, por lo tanto, lo ostentan 22 alumnos. Estos datos se muestran en los resultados vertidos por el histograma de la gráfica 1.

Gráfica 1. Histograma global de la competencia lectora



Análisis psicométrico

Por lo que respecta al nivel de confiabilidad, se muestra el resultado obtenido después de calcular los valores del coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensión y para el instrumento en general, como se muestra en la tabla 5:

Tabla 5. Resultados de confiabilidad del instrumento

Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4	Global
0.677	0.813	0.751	0.794	0.927

En lo referente a la validez de constructo, fue preciso realizar el análisis de pertenencia de cada reactivo para la escala a la que fue diseñado. Así, se determinaron las correlaciones de cada reactivo con el promedio de cada dimensión, así como el promedio de cada dimensión con el de las otras tres dimensiones.

Por lo que respecta a las escalas 2 y 4, estas muestran correlaciones altas con respecto al resto de las escalas, es decir, sus puntuaciones son mayores para los reactivos correspondientes. Esto significa que los reactivos están bien contruidos y que son pertinentes a la escala para la que fueron contruidos.

La escala 1 muestra el mayor número de imprecisiones en cuanto a la elaboración de los reactivos o de su ubicación en la escala, la escala 3 también muestra un error en el reactivo 27, el cual no correlaciona con la escala a la que fue diseñado, sino a la escala 1.

Análisis de relaciones

- a) Entre los promedios de las distintas dimensiones, es decir, las correlaciones existentes de la escala 1 con las escalas 2, 3 y 4, de la 2 con la 1, 3 y 4 y así sucesivamente. Esto se establece mediante un estudio de coeficiente de correlación, tal como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Correlaciones entre escalas

	Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4
Escala 1	1.00	0.78	0.78	0.64
Escala 2	0.78	1.00	0.76	0.70
Escala 3	0.78	0.76	1.00	0.81
Escala 4	0.64	0.70	0.81	1.00

En la tabla 6 se puede observar que la relación de cada escala consigo misma es de 1, las demás correlaciones, aunque se establecen a la baja con respecto a sí mismas, existe un empalme entre ellas, lo que significa que las escalas no miden relaciones independientes, sino que son muy cercanas entre sí y los reactivos no precisan su pertenencia a la escala para la que fueron diseñados.

- a) Variable demográfica. Comparación de medias entre género.

Tabla 7. Variables demográficas de género

Género	Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4	Promedio de global
Hombres	3.02	2.94	3.05	3.00	3.00
Mujeres	3.17	3.14	3.16	3.00	3.12
Total general	3.06	3.00	3.08	3.00	3.04

Se observa que en las tres primeras escalas las mujeres muestran mayor grado de dominio de las mesocompetencias lectoras y el mismo grado de dominio en la escala 4. Por tal motivo, en los resultados globales las mujeres se encuentran por encima de la media reportada.

4. Discusión

Los expertos en materia de competencia lectora han descrito cuáles son las necesidades, características y posibilidades de desarrollo de las personas competentes en lectura. En el estudio fue posible atestiguar, mediante el análisis de diferentes investigaciones en materia lectora, cuáles son las condiciones, las problemáticas y las políticas y programas de atención para el desarrollo de la competencia lectora. Se ha presentado una identificación y caracterización del comportamiento de los buenos lectores, el cual puede resultar útil al momento de identificar el nivel de dominio de la competencia lectora en alumnos de secundaria.

La investigación permitió conocer las particularidades que hacen de una persona ser competente en lectura. En un segundo momento, dio pauta para saber el nivel de dominio de la competencia que posee la comunidad escolar a la que pertenecen las personas entrevistadas.

El estudio puede contribuir a medir dos momentos concretos: si la escuela pretende implementar un programa que desarrolle la competencia lectora, el método utilizado podría

ser útil para medir el nivel de dominio antes de empezar el programa y en un segundo momento, después de haber llevado a cabo el programa. La estrategia puede ser exitosa, a pesar de las deficiencias que el instrumento utilizado reportó al momento de analizar las correlaciones entre las escalas propuestas para medir el dominio de las mesocompetencias propuestas y que es perfectible. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el estudio puede aplicarse a otros niveles educativos, como en primaria, bachillerato e incluso a nivel universitario. Puede dar buenos resultados de investigación en otros lugares, tanto del país como de países de habla hispana. El método es aplicable a otros contextos, en este caso a otras competencias si se trabaja adecuadamente un instrumento en particular.

Una de las principales dificultades que surgieron durante la investigación fue que no se tenía la certeza de lograr la identificación correcta de los alumnos que participaron en la etapa cualitativa. Implicó un trabajo minucioso dado que se recurrió a verificar opiniones diversas y a establecer diálogos informales con una serie de candidatos hasta asegurar que se contaba con los estudiantes idóneos.

Por lo que respecta a la puesta en práctica de la propuesta para medir el nivel de dominio de la competencia lectora, se sugiere delimitar los rangos de acción de cada escala de dimensión para que tengan mayor precisión en cuanto a su diferenciación y por ende al nivel de competencia que miden.

También se sugiere aplicar la técnica test retest, para verificar la confiabilidad del instrumento. Además, se propone operar la medición a la par de la puesta en operación de un programa de fomento al desarrollo de la competencia lectora.

5. Referencias bibliográficas

- Barraza, A. (2007). Apuntes sobre metodología de la investigación. ¿Confiabilidad? *Investigación Educativa Duranguense*. (6), 6-10. Recuperado el 7 de mayo de 2013 de: <http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/invedu06.pdf>
- Fundación Este País (2011). Resultados de la prueba PISA de la OCDE. *Este país. Tendencias y opiniones*, (237) 61-64. Recuperado el 23 de abril de 2013 de: http://estepais.com/site/wp-content/uploads/2011/01/17_fep_resultadospisa_237.pdf
- FunLectura (2012). *De la penumbra a la oscuridad...* Encuesta Nacional de Lectura 2012. Primer Informe. Recuperado el 23 de abril de 2013 de: <http://www.caniem.org/Archivos/funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/EncuestaNacionaldeLectura2012.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *PIRLS: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 3 de febrero de 2013 de: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html>

- León, J.A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora. Manual*. Madrid, España: Tea ediciones. Recuperado el 2 de febrero de 2013 de: http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ECOMPLEC_MANUAL_WEB.pdf
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*. (20), 165-193. Recuperado el 6 de febrero de 2013 de:
http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. Recuperado el 31 de enero de 2013 de: <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. XV (1), 15-29. Recuperado el 5 de febrero de 2013 de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/867>
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2011). *Fundamentos de investigación educativa (eBook)*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.



¿Existen métodos de mejora de la comprensión lectora en español y basados en evidencias?

Recibido:

Noviembre 2013

Aprobado:

Enero 2014

Juan C. Ripoll Salceda

Colegio Santa María la Real de Sarriguren

Pág. 44 a la 52

Resumen

Se contrasta qué programas de mejora de la comprensión lectora destinados a alumnos hablantes de español cumplen los criterios de *What Works Clearinghouse* para ser considerados intervenciones basadas en evidencias. Para ello se evaluaron los estudios incluidos en una revisión sistemática. Tras calcular el tamaño de los efectos encontrados en cada investigación y ajustar la significatividad de sus resultados no se pudo constatar que ninguna de las intervenciones alcanzase la calificación de “con efectos positivos”. Cuatro se valoraron como “con efectos potencialmente positivos”, otras dos como “sin efectos” y otra más como con efectos potencialmente negativos. Se detecta, por tanto, una grave carencia en la investigación sobre métodos de mejora de la comprensión lectora para alumnos hablantes de español.

Abstract

We analyzed which interventions for reading comprehension enhancement destined to Spanish-speaking students fulfill What Works Clearinghouse criteria to be considered as evidence-based practice. To do this we evaluated the studies included in a systematic review. We couldn't rate any intervention as “positive effects” after effect-size calculations and significance adjustments. Four interventions were rated as “potentially positive effects”, another two interventions were rated as “no discernible effects”, and lastly, one intervention was rated as “potentially negative effects”. In conclusion, we detected a serious lack in the investigation regarding the methods to improve reading comprehension of Spanish-speaking students.

Palabras clave

comprensión lectora, práctica basada en evidencias, revisión sistemática.

Keywords

evidence based practice, reading comprehension, systematic review.

1. Introducción

A la hora de tomar una decisión sobre qué método, estrategia o actividades utilizar para mejorar la comprensión lectora, los profesores e incluso los políticos que tienen a su cargo la organización del sistema educativo en los países hispano-americanos están en desventaja con respecto a los que trabajan en países de habla inglesa. Tanto unos como otros pueden basar sus decisiones en la experiencia personal, en la intuición o en recomendaciones de expertos. La diferencia está en que en los países angloparlantes tienen disponible, además, una cantidad notable de información proveniente de revisiones sistemáticas que sintetizan la investigación que se ha hecho sobre esos métodos para desarrollar la comprensión lectora.

Esta forma de seleccionar los métodos de enseñanza basándose en los resultados proporcionados por la investigación recibe nombres como práctica o educación basada en evidencias, o innovación educativa basada en la evidencia (Tejedor, 2007). Uno de los motivos para su escaso desarrollo en los países de lengua española puede ser la falta de revisiones sistemáticas de la investigación sobre métodos de comprensión. Ante esta carencia, la persona que quisiera tomar una decisión basada en evidencias tendría que acudir a revisiones e informes sobre métodos para mejorar la comprensión lectora del inglés, o revisar personalmente la investigación disponible.

La primera solución es poco satisfactoria, porque muchas veces no existe una versión en español de los métodos o materiales que se revisan, y porque existen razones para pensar que la comprensión lectora del español está menos influida por la habilidad de descodificación que la del inglés, que tiene un sistema ortográfico opaco (Florit y Cain, 2011; Share, 2008). La segunda solución requiere una notable inversión de tiempo, conocimientos técnicos y posibilidad de acceso a bibliotecas y bases de datos especializadas.

El caso es que mientras que no se ha publicado ninguna revisión sistemática sobre métodos para la mejora de la comprensión lectora en español hasta Ripoll y Aguado (en prensa), se están publicando revisiones sobre el efecto de métodos de mejora de la comprensión lectora del inglés por lo menos desde el año 1993 (Rosenshine y Meister, 1993), incluyendo una importantísima, encargada por el congreso de Estados Unidos (National Reading Panel, 2000). Mientras que en hispanoamérica no existe ningún organismo que realice síntesis sobre la eficacia de los métodos de mejora de la comprensión, en los países angloparlantes existen instituciones y agencias que trabajan en ese campo como *What Works Clearinghouse*, *Best Evidence Encyclopedia*, o *Promising Practices Network*, incluso existen algunas como *Doing What Works* o *Reading Rockets* que divulgan entre el profesorado las conclusiones de las distintas revisiones publicadas.

Los informes sobre las mejores prácticas para mejorar la comprensión lectora que surgen de las agencias de evaluación suelen ofrecer datos acerca de la eficacia de los métodos revisados y acerca de la calidad de las investigaciones que los sustentan. Aunque los criterios para considerar que un método de mejora de la comprensión está basado en evidencias pueden tener ligeras diferencias, normalmente se acepta que ese método tiene que producir un efecto de un tamaño considerable, en distintos estudios, y que se trate de investigaciones con un

método que cumpla ciertos criterios de calidad, siendo especialmente bien considerados los estudios experimentales.

El objetivo de este trabajo es aplicar los criterios de revisión de *What Works Clearinghouse* (WWC, 2011) a la investigación sobre mejora de la comprensión lectora realizada con alumnado de lengua española para poder establecer qué métodos de intervención son los más recomendables. De esta forma se espera comenzar a paliar la carencia de guías de intervención basadas en evidencias científicas en este campo de la educación.

2. Método

2.1. Estudios analizados

Los estudios analizados fueron los incluidos en el meta-análisis sobre intervenciones de mejora de la comprensión lectora realizado por Ripoll y Aguado (en prensa). En esa investigación se seleccionaron estudios en los que participaba alumnado de lengua española de enseñanzas no universitarias. Los estudios eran experimentales o cuasi-experimentales con grupos que eran equivalentes en comprensión antes de la intervención o en los que se controlaban de forma estadística las diferencias previas. Además, los estudios debían proporcionar información suficiente para calcular el tamaño del efecto de la intervención.

2.2. Clasificación del nivel de evidencia de cada estudio

De acuerdo con las indicaciones de WWC (2011), los estudios se clasificaron según tres niveles de evidencias llamados evidencia fuerte, o estudios que cumplen los estándares de evidencias, evidencia débil o estudios que cumplen los estándares de evidencias con reservas, y, estudios sin evidencias, aquéllos que no cumplen los estándares. Pertenecen al primer grupo los estudios en los que los grupos de intervención y control se han formado seleccionando sus componentes al azar, es decir, los estudios experimentales, siempre y cuando la tasa de atrición (porcentaje de participantes que forman parte de los grupos pero abandonan el estudio) sea nulo o bajo.

El nivel de evidencia débil o estudios que cumplen los estándares con reservas está formado por estudios en los que los grupos de intervención y control no se han formado aleatoriamente y por los estudios experimentales con alta atrición, en ambos casos siempre que se haya comprobado o controlado estadísticamente la equivalencia en comprensión lectora de los grupos participantes.

El nivel de los estudios que no cumplen los estándares de evidencias está formado por aquellos que no cumplen los criterios para entrar en los dos primeros niveles. También se incluyen en este nivel los estudios en los que la comprensión lectora no se evalúa con una medida válida y fiable, y aquéllos en los que no existe certeza de que las mejoras observadas sean debidas al tratamiento, casi siempre porque el grupo de intervención o el de control está formado por una única unidad (una sola clase) de manera que no se puede discriminar qué parte de la mejora se debe a la intervención y qué parte se debe a factores propios de esa

unidad (por ejemplo el profesor). Por último, WWC (2011) descarta todos los estudios en los que la intervención no se llevó a cabo tal como se había diseñado, pero el manual es poco explícito en esta cuestión, de modo que, en esta revisión, más que descartar, se señala en qué estudios se controló la fidelidad al planteamiento de la intervención y en cuáles no.

Puede resultar extraño que los estudios de caso único no puedan cumplir los estándares de evidencias al carecer de un grupo de control. En la actualidad se están revisando unos criterios especiales para este tipo de diseños (WWC, 2013), pero aún no han sido oficialmente aceptados.

2.3. Valoración de las intervenciones

WWC (2011) ofrece seis posibles valoraciones para una intervención que dependen de la cantidad de estudios que muestran un resultado positivo significativo o un resultado no significativo pero con un tamaño del efecto sustancial, del nivel de evidencias de esos estudios, de la cantidad de estudios que muestren resultados indeterminados, y de la cantidad de estudios que muestren resultados negativos significativos o no significativos con un tamaño del efecto sustancial (diferencia estandarizada de medias mayor que 0.25).

Hay que tener en cuenta que WWC no incluye en sus revisiones estudios que no cumplan los estándares de evidencias, de modo que, en la siguiente explicación, cuando se habla de un estudio se debe suponer que cumple los estándares de evidencias con reservas, salvo que se indique que cumple plenamente los estándares. Las seis valoraciones que puede recibir una intervención son efectos positivos, efectos potencialmente positivos, efectos variados, sin efectos apreciables, efectos potencialmente negativos, y efectos negativos.

Para que una intervención reciba la calificación de efectos positivos o la calificación de efectos negativos debe haber dos o más estudios con resultados significativos, positivos o negativos. Al menos uno de los estudios debe cumplir los estándares de evidencias, y no deben existir estudios que muestren efectos significativos o sustanciales opuestos a la calificación.

Para recibir la calificación de efectos potencialmente positivos o potencialmente negativos, al menos un estudio muestra un efecto significativo o sustancial positivo o negativo, y ningún estudio muestra efectos significativos o sustanciales opuestos a la calificación. El número de estudios que muestran efectos indeterminados debe ser igual o menor que de estudios que muestran efectos positivos o negativos.

La calificación de efectos variados se alcanza si, al menos un estudio, muestra un efecto positivo significativo o sustancial, y, al menos un estudio, muestra un efecto negativo significativo o sustancial, sin que el número de estudios con efectos negativos supere al de estudios con efectos positivos. También se recibe esta valoración si un estudio muestra efectos positivos significativos o sustantivos y hay un número mayor de estudios que muestran un efecto indeterminado. La calificación de sin efectos apreciables indica que ningún estudio muestra efectos significativos o sustanciales, positivos ni negativos.

Tal como recomienda el manual de revisión (WWC, 2011) se corrigió la significatividad estadística de los resultados en los casos en los que las unidades de asignación no se correspondían con las unidades de análisis. El caso más común era que se asignasen clases a los tratamientos, pero los análisis se realizasen teniendo en cuenta a los alumnos individuales, pasando por alto la dependencia que existe entre ellos por el hecho de pertenecer a la misma clase. También se corrigió la significatividad de los estudios en los que se tomaba más de una medida de la mejora de la comprensión lectora, ya que cuanto mayor es el número de medidas más probabilidades hay de que alguna de ellas sea significativa por mero azar. En este caso se empleó la corrección de Benjamini-Hochberg.

3. Resultados

Se localizaron 32 estudios experimentales o cuasi-experimentales. De ellos 9 se descartaron por no utilizar medidas válidas y fiables de la comprensión lectora. Normalmente empleaban pruebas de comprensión elaboradas por los investigadores, sin mencionar ningún análisis psicométrico. Otros 14 se descartaron porque el grupo experimental o el grupo de control estaban formados por una única clase, de modo que no se podían controlar variables como el efecto del profesor.

No se descartaron estudios por no desarrollar la intervención del modo en que estaba diseñada, ya que WWC (2011) no da indicaciones ni ejemplos de en qué casos incluir o no incluir un estudio. Sin embargo, se debe señalar que sólo en 5 de los 9 estudios seleccionados se realizó algún tipo de control de la fidelidad al planteamiento de la intervención.

La tabla 1 resume las características de los 9 estudios seleccionados señalando con qué medida de comprensión lectora fueron evaluados los alumnos en el postest, qué tamaño del efecto se obtuvo con la intervención, medido con la *g* de Hedges, y si se realizó un control de la fidelidad. Cuando aparecen varios tamaños del efecto para una misma medida es porque había varios grupos de tratamiento que se están comparando con el grupo de control.

Estudios	Nivel de evidencia	N	Medidas de comprensión	Tamaño del efecto y significatividad	Control de fidelidad
Sánchez, et al. (1989)a	Débil	32	Esquema del resumen Número de ideas básicas Número de relaciones básicas	0.27 0.72 0.48	No
Sánchez, et al. (1989)b	Débil	30	Ideas centrales recordadas Relaciones recordadas	0.70 0.53	No
Carriedo	Fuerte	450	Ideas principales	0.34*	Sí

1992)					
Ramos (1998)	Débil	30	Detección de errores en el texto loze y completamiento de fragmentos elección de idea principal est de comprensión de Lázaro	1.34* 97* 69 26	No
Cardona (2002)	Débil	60	Combinación de preguntas de varios sts de comprensión lectora	-0.30, -0.39, - 31	Sí
Jiménez et al. (2003)	Débil	73	Test Prolec	-0.03	Sí
Jiménez et al. (2007)	Fuerte	83	Test Prolec	-0.17, -0.16, 13, 0.05	Sí
Soriano et al. (2011)	Débil	22	Test Prolec-SE	-0.13	Sí
Ponce et al. (2012)	Débil	825	Test CLP	0.36*	No

Nota: el signo * indica que el resultado fue significativo ($p < 0.05$)

Hubo dos casos en los que un mismo método fue valorado en dos estudios. El primero es el de Sánchez, Orrantia y Rosales (1989a) y Sánchez, Orrantia y Rosales (1989b). El segundo es el de Jiménez et al. (2003) y Jiménez et al. (2007). En ninguno de los dos casos pueden considerarse estudios independientes ya que están realizados por los mismos equipos de investigadores.

Se valoran, por tanto 7 intervenciones distintas. Aplicando los criterios de WWC (2011) recibirían la calificación de efectos potencialmente positivos las intervenciones empleadas en los estudios de Sánchez et al. (1989a, 1989b), Carriedo (1992), Ramos (1998), y Ponce, López y Mayer (2012). Los cuatro son programas de entrenamiento en estrategias de comprensión. En todos estos programas se trabajaba la identificación de ideas principales o tema del texto, junto con otras estrategias que no coincidían en todos ellos.

Recibirían la calificación de intervenciones sin efectos apreciables los métodos empleados en Jiménez et al. (2003, 2007), y en Soriano, Miranda, Soriano, Nieves y Félix (2011). Ambos tienen en común que en ellos se entrenaban exclusivamente habilidades de descodificación: precisión de la lectura y fluidez.

En tercer lugar, recibiría la calificación de efectos potencialmente negativos la intervención realizada en Cardona (2002). Curiosamente la intervención empleada en este estudio era la enseñanza de estrategias de comprensión, incluyendo la identificación de las

ideas principales y el tema de los textos. No obstante, es importante tener en cuenta que el grupo de control recibió la misma intervención que los grupos experimentales, estando las diferencias en el tipo de agrupación en que trabajaban los alumnos: por parejas, en grupos homogéneos, en grupos heterogéneos, o, en el caso del grupo de control, toda la clase. Una situación similar sucede con los estudios de Sánchez et al. (1989a, 1989b) en los que el grupo de intervención y el grupo de control realizaban las mismas actividades, cambiando solamente el orden en que se aplicaban las estrategias practicadas, de la microestructura a la macroestructura en el grupo de intervención y en orden inverso en el grupo experimental.

Por último, es necesario destacar que si se descartan los estudios en los que no se informa de ningún método de control de la fidelidad en la aplicación al tratamiento, el único método que obtendría la calificación de efectos potencialmente positivos sería el entrenamiento en estrategias de comprensión realizado en el estudio de Carriedo (1992).

4. Discusión

Los análisis realizados ponen de manifiesto una grave carencia en la investigación sobre la mejora de la comprensión lectora. Actualmente no existe ningún método de mejora de la comprensión lectora utilizado con alumnado de lengua española que haya mostrado unos claros efectos positivos. Incluso en el caso de que existan métodos sumamente eficaces, la baja calidad de la investigación realizada hasta el momento impide identificarlos. De hecho, hasta recientemente ni siquiera se han hecho intentos serios para hacer esa identificación mediante revisiones de la investigación realizada. En contraste, en la actualidad, quien consulte la base de datos de WWC (<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>) puede encontrar, que, aplicando los mismos criterios, se ha identificado un método con efectos positivos y 20 con efectos potencialmente positivos para mejorar la comprensión lectora en inglés.

Las intervenciones mejor valoradas estaban basadas en la enseñanza de estrategias de comprensión combinadas, algo que concuerda con los resultados de NRP (2000), que consideró que ese enfoque tenía una firme base científica.

Las principales carencias de las investigaciones realizadas con alumnos hablantes de español son la falta de replicaciones de los estudios, el uso de grupos de intervención o control formados por una sola clase, el uso de pruebas de evaluación de la comprensión lectora de las que no se ha contrastado la fiabilidad y la validez, y la falta de control de la fidelidad a la intervención. Las próximas investigaciones sobre mejora de la comprensión lectora deberían de solventar estas carencias, así como la falta de evaluaciones de seguimiento del efecto de las intervenciones, identificada por Ripoll y Aguado (en prensa).

5. Referencias

- Cardona, M.C. (2002). Efectos del agrupamiento sobre la fluidez y la comprensión lectora en alumnos buenos lectores. *Bordón*, 54(2-3), 359-374.
- Carriedo, N. (1992). *Enseñar a comprender: Diseño y valoración de un programa de instrucción para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de*

- comprensión de las ideas principales en el aula*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Florit, E., y Cain K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Jiménez, J.E., Hernández-Valle, I., Ramírez, G., Ortíz, M.d.R., Rodrigo, M., Estévez, A.,... Trabaue, M.L. (2007). Computer speech-based remediation for reading disabilities: The size of spelling-to-sound unit in a transparent orthography. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 52-67.
- Jimenez, J.E., Ortiz, M.d.R., Rodrigo, M., Hernandez-Valle, I., Ramirez, G., Estevez, A., ... Trabaue, M.L. (2003). Do the effects of computer-assisted practice differ for children with reading disabilities with and without IQ-achievement discrepancy? *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 34-47.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: Author.
- Ponce, H., López, M., y Mayer, R.E. (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading strategies. *Computers & Education*, 59, 1170-1183.
- Ramos, J. A. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ripoll, J.C., y Aguado, G. (en prensa). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*.
- Rosenshine, B., y Meister, C. (1993). *Reciprocal teaching: a review 19 experimental studies*. Technical Report N° 574. Champaign (Illinois): Center for the Study of Reading.
- Sánchez, E., Orrantia, J., y Rosales, J. (1989a). La asimilación de los procedimientos de instrucción. Estudio II. En E. Sánchez (Ed.). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos* (pp. 135-144). Madrid: Ministerio de Educación.
- Sánchez, E., Orrantia, J., y Rosales, J. (1989b). Efectos de la instrucción sobre la ejecución en tareas de recuerdo y resumen. Estudio III. En E. Sánchez (Ed.). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos* (pp. 145-152). Madrid: Ministerio de Educación.
- Share, D. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584-615.
- Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nievas, F., y Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 47-59.

Tejedor, F.J. (2007). Innovación educativa basada en la evidencia (IEBE). *Bordón* 59(2-3), 475-488.

What Works Clearinghouse (2011). Procedures and standards handbook. Version 2.1. Washington: Institute of Education Sciences.

What Works Clearinghouse (2011). Procedures and standards handbook. Version 3.0. Washington: Institute of Education Sciences.



Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos cultura urbano popular²

Recibido:

Octubre 2013

Aprobado:

Enero 2014

Pág. 53 a la 64

Palabras clave

comprensión lectora, educación intercultural, sistemas de medición estandarizado, cultura urbano popular.

Keywords

reading, intercultural education, system standardized assessment, popular urban culture.

Resumen

La presente reflexión tiene por objetivo debatir respecto de la pertinencia que tienen los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados en Chile en contextos cultura urbano popular. De este modo, se establece la relevancia de conjugar dos núcleos teóricos que, hasta ahora, han estado disociados, esto es, la disciplina Lingüística a través del fenómeno de la comprensión lectora y, el campo de los estudios interculturales en cuanto al abordaje de la realidad de sujetos (estudiantes) en situación de diversidad educativa, quienes asisten a escuelas donde se aborda la comprensión lectora, partiendo de una serie de estrategias nacidas desde la Didáctica de la Lengua tradicional y sobre la base del modelo pedagógico de lectura (Alliende y Condemarín, 2002) con el fin de mejorar, única y exclusivamente, los rendimientos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, tales como PISA y SIMCE, obviando así la subjetividad de los estudiantes.

Abstract

The present reflection has for aim debate respect of the relevancy that there have the applied systems of measurement of reading comprehension in Chile in contexts culture urban popular. Thus, the relevancy is established of bringing together two theoretical cores that, till now, have been separated, this is, the Linguistic discipline across the phenomenon of the reading comprehension and, the field of the intercultural studies as for the boarding of the reality of subjects (students) in situation of educational diversity, who are present at schools where the reading comprehension is approached, departing from a series of strategies born from the traditional Didactic of Language and on the base of the pedagogic model of reading (Alliende and Condemarín, 2002) in order to improve, only and exclusively, the performances in the standardized national and international, such tests PISA and SIMCE, obviating this way the subjectivity of the students.

² El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral que se encuentra desarrollando la autora como parte de sus estudios en la Universidad de Santiago de Chile.

1. Universalismo, liberalismo político como antecedentes epistémicos de las políticas públicas educativas chilenas

La metafísica del sujeto universal constituyente y el conocimiento como fuente de progreso civilizatorio junto con la racionalidad instrumental inspiró durante el siglo XX las concepciones educativas más relevantes, donde la escuela ha operado como dispositivo para perpetuar el orden racional en tanto táctica individualizante del aparato estatal. Chile, por cierto, no ha estado ajeno de esta lógica, muy por el contrario. Esto fue acentuado a partir del establecimiento del Neoliberalismo entendido como “(...) una corriente de pensamiento que se inscribe dentro del marco del pensamiento liberal” (Castañeda, s/n.). En lo particular, este sistema se instala en Chile en 1973 con la Dictadura de la Junta Militar, donde las políticas neoliberales surgen y se heredan como prácticas de los denominados “Chicago Boys”. A juicio de Délano (1989: 8) “los resultados sociales de este experimento son altamente desfavorables para la proyección futura del modelo económico, pues reproduce un sistema que tatúa en la piel de los individuos las diferencias de las desigualdades sociales”. Vidal (2006), en un mismo sentido, dice que si bien el sistema educacional chileno ha avanzado en la cobertura persisten las inequidades en cuanto a las oportunidades de aprendizaje y años de escolarización. De acuerdo a la autora, esto se debe a la constante influencia que ha sufrido la educación por parte del neoliberalismo económico. También, indica que “la estratificación del sistema educacional tiende a reproducir la estratificación social y a su vez el origen social es un factor decisivo del niño o la niña en el sistema escolar” (Vidal, 2006, p. 139). A la vez, identifica dos grandes focos de desigualdad: de resultados en el colegio (el factor familia) y de resultados finales (educación superior y mundo laboral).

Una reflexión complementaria sobre el punto anterior realizan Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005, p. 208, citando a Quintriqueo & Maheux, 2004), quienes señalan que la “relación entre la realidad sociocultural, por una parte, y la representación de la escuela y de la educación, de otra parte, están ligadas a una concepción que cada sociedad tiene respecto de la formación de la persona”. De este modo, si se analizan los Planes y Programas elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) correspondientes al subsector de Lenguaje y Comunicación se constata que presentan una marcada inclinación hacia una mirada técnica basada en el cumplimiento de objetivos y metas, cuyo origen estaría en “el advenimiento de la educación de masas (...) relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada (...)” (Kemmins, 1998, p. 48). Se podría decir que para Freire (1972) esto correspondería al fenómeno de la “deshumanización”, que surgiría como consecuencia de la opresión intra micro-cosmos educativo, puesto que considera el abandono de las interrogantes básicas del sujeto.

Aún más, se entiende, que dichas concepciones cruzan el proceso educativo, ya que considerando a Warr (1996) los profesores no pueden desligarse de sus visiones teóricas ni creencias, cuestión que ratifica Contreras (2010, p. 1) al señalar que “(...) al considerar el conjunto de las creencias y la relación entre lo que se debe y creen hacer, los resultados indican que los profesores se sitúan entre dos teorías sobre el aprendizaje cercanas a un modelo tradicional: la teoría directa y la interpretativa”.

Particularmente, la situación de la comprensión lectora en tanto problema social en Chile ha sido abordado desde la implementación de políticas públicas educativas compensatorias destinadas a intervenir sobre el fenómeno de manera técnica. Este es el caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248), que plantea la intervención activa por parte del Estado en establecimientos educacionales a los que asisten estudiantes, cuya situación socioeconómica dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Cabe señalar que este cuerpo legal nace a raíz de los bajos puntajes obtenidos a nivel nacional en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) entre los años 2000-2004 en las áreas de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad. En este contexto, los Programas existentes, como el P900, las Escuelas Críticas, el Programa MECE, los Liceos para Todos y el Programa MECE RURAL no estaban rindiendo los frutos esperados por las autoridades ni respondiendo a los principios de base de la Reforma Educacional, esto es, la calidad y equidad de la educación (Donoso, 2004, retomando a García-Huidobro y Cox, 1999). Tampoco, se verifica la puesta en práctica de las recomendaciones de organismos internacionales, como CEPAL y UNESCO en cuanto al rol clave que debía cumplir la educación en el logro de una sociedad productiva y equitativa. Asimismo, si bien la OCDE no aparece abiertamente como un actor en juego durante el proceso de formulación de la política pública, sí es posible señalar que constituye un grupo de interés cuya presión fue crucial al establecer vínculos con Chile, puesto que este país para hacer ingreso a dicho organismo como miembro debía responder a ciertos parámetros establecidos, mejorando sus prácticas, entre ellas, las educativas.

Así, los establecimientos educacionales chilenos al incorporarse a la Ley SEP están obligados a presentar un Plan de Mejoramiento Educativo que fije y comprometa metas de efectividad en relación al rendimiento académico de los estudiantes en función del puntaje SIMCE, teniendo que efectuar un diagnóstico obligatorio de la velocidad lectora de los estudiantes de 1° a 4° Básico y de comprensión lectora desde Pre kínder a 4° Básico.

2. Evaluación estandarizada de sujetos cultura urbano popular: homogeneización versus identidad

Con la integración definitiva de Chile al grupo de la OCDE a fines del año 2007 se hizo necesario cambiar el enfoque educativo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, determinando el propósito de enseñanza para un país en vía de desarrollo. En este ajuste se integra la definición de competencia de acuerdo a lo estipulado en el informe de la OCDE (2009). En el ajuste curricular se definieron algunos aspectos teóricos basados en el desarrollo de competencias para el modelo del aprendizaje en los cuales se encuentra el modelo de destrezas y el modelo holístico (MINEDUC, 2009). El modelo de destrezas se relaciona con el dominio del código con cual interactúa el alumno y con el desarrollo de textos de distintas tipologías con intención comunicativa. A su vez, el modelo holístico emplea todos los elementos de una situación comunicativa con el fin de motivar a los alumnos a la lectura. El desarrollo de las competencias básicas que planteaba el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009) estaba enfocado en el avance progresivo del desarrollo de competencias ligado a los Mapas de Progreso y niveles de logros en los alumnos.

De acuerdo a Parodi (2003) los enfoques a los que adscribe, en la actualidad, el MINEDUC son de corte pedagógico, desprendiéndose implicancias directas sobre el modo de entender la lectura, al lector y el texto escrito. A la vez, el autor indica que es posible identificar en ellos elementos lingüísticos y psicológicos. Respecto del ámbito lingüístico, Parodi (2003) señala que se encuentran reminiscencias de las teorías lingüísticas de orden estructuralista, por ejemplo, de Bloomfield (1933), cuyo acento está en los hábitos y en los elementos gramaticales y fonológicos de la lengua. Desde el punto de vista psicológico, Parodi (2003) comenta que estos modelos tienen una clara orientación conductista proveniente de autores como Skinner (1957), puesto que el énfasis está en la dimensión instruccional de la lectura, es decir, en el proceso de enseñanza de la lectura y no en el proceso de comprensión lectora de los sujetos. De lo antes señalado da cuenta, sin dudas, de la tensión existente entre los Enfoques de Lectura y Comprensión Lectora, esto es, la Perspectiva Pedagógica y Psicolingüística. Mientras los modelos de enseñanza de la lectura se encuentran destinados a la alfabetización temprana (Alliende y Condemarín, 2002); los modelos psicolingüísticos de comprensión lectora se enfocan a comprender cómo el sujeto lleva a cabo dicho proceso (Parodi, 2003). Más aún, este autor, explica que los términos lectura y comprensión lectora suelen cotidianamente usarse de manera indistinta (Parodi, 2003), aunque apuntan a cuestiones distintas. Desde luego, en las nuevas Bases Curriculares (MINEDUC, 2012) de Lenguaje y Comunicación se verifica la existencia del Eje de Lectura, el cual incluye como habilidad las estrategias de comprensión lectora.

Lo descrito anteriormente viene a explicar la abundante gama de instrumentos de medición estandarizada de comprensión lectora a la que son sometidos los estudiantes chilenos. Por ejemplo, a nivel internacional los niños chilenos son evaluados a través de las pruebas LLECE y PISA y a nivel nacional por medio del Sistema de Medición de la Calidad y Equidad (SIMCE), prueba ejecutada por el Ministerio de Educación, destinada registrar el nivel de logro de los estudiantes en las denominadas “asignaturas instrumentales”. A nivel nacional, el sector privado, por su parte, también, ha desarrollado instrumentos para medir la comprensión lectora de los niños(as). Por un lado, está la Prueba de Dominio Lector FUNDAR, desarrollada por la Fundación Educacional Arauco, que busca identificar la calidad de la lectura y la velocidad lectora, por lo tanto, el eje en este instrumento no está puesto en la comprensión lectora, sino que en los problemas de lectura que puedan presentar los estudiantes de enseñanza básica y, por otro lado, está la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de los autores Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic, que permite medir el nivel de lectura de los estudiantes desde el nivel inicial..

Desde luego, los magros resultados obtenidos en estos instrumentos han servido para constatar las dificultades que presenta la población chilena y, en particular, los estudiantes en el área de comprensión lectora (EMOL, 2011, OCDE, 2009; 2012) y han desatado entre los especialistas un intenso debate respecto a la correspondencia de administrar instrumentos estandarizados en contextos educativamente diversos (Flórez, 2013). Cabe señalar que en Chile, en la actualidad, la sociedad civil en conjunto con académicos de distintas universidades, haciendo uso de las redes sociales, ha impulsado la campaña “Alto al SIMCE”

y este año durante el período de rendición de éste, en el mes de noviembre, un grupo de estudiantes secundarios del Liceo Manuel de Salas salieron a las calles de Santiago a protestar, haciéndose eco del cuestionamiento de la validez de la prueba.

Siguiendo con esta línea argumentativa, en primer lugar, se considera que las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes chilenos se alejan de la idea de Gutmann (en Taylor, 1993) del reconocimiento político de la particularidad cultural mediante un universalismo que tome en consideración la cultura y el contexto cultural que valoran los individuos. Es decir, en ningún caso adscribe al universalismo comunitario, que postula que la acción afirmativa se entiende como definitiva, pues preserva el origen. Aún más, para Taylor (1993, s/n.) esto significa que “todos reconozcamos el igual valor de las diferentes culturas que no sólo las dejemos sobrevivir, sino que reconozcamos su valor”. Benhabid (2006), en este sentido, reconoce el peligro de implementar normativas prematuras e improvisadas, donde se no refleje el desafío teórico y práctico que se les presenta a las democracias liberales en relación a la coexistencia de diversos movimientos en un mismo espacio, ya que se suelen solidificar las diferencias ya existentes entre los individuos. Álvarez y Peña (2011), en el artículo periodístico “Cómo son los Colegios Rojos”, refuerzan la idea de la autora anterior al considerar que la controvertida herramienta de información basada en los colores del semáforo para identificar la calidad de los colegios chilenos produjo que los padres pudieran optar por un mejor establecimiento para sus hijos y evidenció que la abrumadora mayoría de los alumnos de colegios rojos y amarillos pertenecen a comunas vulnerables.

En segundo lugar, cabe preguntarse respecto del alcance de los sujetos implicados en la política pública: ¿es posible entender a los niños/estudiantes urbano popular como parte de una cultura particular? Para Castells (2004, p. 26) la cultura urbana corresponde a “aglomeraciones funcional y socialmente interdependientes desde el punto de vista interno, y en la relación de articulación jerarquizada”. De este modo, según este autor, la cultura urbana corresponde a un “sistema de valores, normas y relaciones sociales que poseen una especificidad histórica y una lógica propia de organización y de transformación” (Castells, 2004, p. 95). En un intento por caracterizar en términos psicológicos la civilización urbana, Simmel (citado en Castells, 2004) plantea que los miembros de la cultura urbana presentan una crisis de la personalidad, debido a su transitar por las complejidades de las grandes ciudades y la fragmentación de las actividades que realizan. Además, se señala que sujetos suelen tener falta de compromiso en relación a los distintos papeles que desarrollan. Por su parte, en una línea discursiva similar Wirth (citado en Castells, 2004) realiza un aporte tendiente a establecer que la clase urbana es dinámica en sus procesos y que ha sido fuertemente influenciada por los procesos fruto del devenir de la industrialización y urbanización. Ahora bien, Guterman (citado en Castells, 2004) propone que aun cuando la ciudad no es posible de retratar en un único rasgo cultural, sí sería posible identificar lo que denomina comportamiento urbano, que se caracterizaría por la superficialidad de los contactos y la importancia de las relaciones secundarias. De este modo, es posible señalar que más que rasgos empíricos de la cultura urbana, el autor, refiere a formas de conductas sociales de los miembros de ella. Castells (2004), en forma concomitante, explica que la cultura urbana está ligada a constitución de grandes zonas metropolitanas en las que se da una

marcada separación entre medio de trabajo, residencia y esparcimiento, lo cual es producto de la integración de las clases obreras a la ideología dominante. Como consecuencia de ello, se produce, por un lado, la atomización de las redes sociales, el realce del rol de los medios de comunicación en la vida de los sujetos, la exacerbación de la individualización y, la valoración de la familia nuclear por sobre la vida comunitaria. De las palabras de Castells (2004) se desprende la relación que establece entre cultura urbana y clases obreras y cultura popular en tanto clases subordinadas. Entonces, se debe señalar que Castells (2004, p. 26) enfatiza que en la imposibilidad de presentar una definición empírica de la noción de urbano, por lo tanto, se limita a señalar que ésta “refiere a una heterogeneidad social y funcional, sin poderla definir más que por su alejamiento, mayor o menor, de la sociedad moderna”. No obstante, profundizando la idea anterior, Espinal (2009, p. 242) señala que “el término ‘cultura(s) popular(es)’ implica reconocer que lo popular se caracteriza por la mezcla de influencias y redes comunes, tanto en la tónica como en la retórica, en los procedimientos y los materiales ideológicos, en las modalidades de consumo y de producción. En resumen, Rueda (2008) explica que las culturas populares latinoamericanas, ya sean urbanas, campesinas o indígenas viven constantes procesos de re-apropiación e innovación. De esta aseveración, se desprende que las culturas populares no son estáticas ni homogéneas, ya que viven continuos procesos de transformación cultural. De este modo, se puede decir que están siendo constantemente acechadas por otras culturas, en este caso, por las culturas dominantes.

En tercer lugar, tomando lo antes señalado, resulta necesario acercarnos a la perspectiva desde la cual se ha afrontado la vulnerabilidad social. Debemos señalar que existe una amplia y vasta gama de definiciones proporcionadas por autores, tales como Camacho (2009), Cardona (2001), Sojo (2004), Pizarro (2001), Busso (2001) y Filgueira (2001), quienes relacionan directamente vulnerabilidad social con debilidad de ciertos grupos de la sociedad producto del desarrollo vigente. Pero el concepto de vulnerabilidad social no sólo ha sido objeto de una larga discusión teórica, sino que además ha sido abordado desde dos perspectivas: anglosajona y francesa. En la primera, la vulnerabilidad social ha sido asociada directamente con la pobreza y la carencia de recursos económicos, centrando su énfasis en la distribución de la renta. En la segunda, por el contrario, el eje ha estado en el término exclusión social, que implica “el análisis de los patrones y procesos de desventaja en términos de educación, formación, empleo, vivienda, recursos financieros, etc.” (García, Malo y Rodríguez, 2000, s/n.). De esta forma, si repasamos los criterios que establece el Ministerio de Educación y JUNAEB para la determinación la situación de vulnerabilidad de los niños se tiene que en todos ellos se ajustan al paradigma de índole economicista. A saber: pertenecer al Programa Chile Solidario, ser del tercil más vulnerable según la Ficha de Protección Social; pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA), etc. En consecuencia, podríamos decir que, en este caso, se ha privilegiado la matriz anglosajona, que ha reducido a una sola dimensión el problema. Por ende, creemos que al no considerar los “temas relacionales como participación social inadecuada, falta de integración social y falta de poder” (García, Malo y Rodríguez, 2000, s/n) en la forma de entender la vulnerabilidad social, se ha tendido desde la política pública a relegar a los sujetos a la subalternidad, vale decir, a la invisibilización, a la negación como lo entiende Beverly (2004). “Nosotros reconocemos, por

supuesto que la subordinación no puede ser comprendida excepto como uno de los términos constitutivos de una relación binaria de la cual el otro término es el de dominación”, dice Beverley (2004, p. 128).

Finalmente, entonces, como última reflexión creemos adecuado inquirir en la pregunta: ¿los instrumentos de comprensión lectora aplicados a los estudiantes chilenos aportan la Interculturalidad? En este sentido, debemos señalar que se considera que aquello no se manifiesta en caso alguno en dicho cuerpo legal, pues no se reconoce a los otros (niños vulnerables) como otros, sino más bien se les entiende, partiendo de las categorías propias del capitalismo mundial. Así, subyace al planteamiento, como dice Zizek (1998, p. 15) “(...) la forma ideológica predominante (que) consiste en poner el acento en la lógica ‘económica’, despolitizada, puesto que la ideología es siempre autorreferencial, es decir, se define a través de una distancia respecto de Otro, al que se lo descarta (...)”. Por ende, pensamos que refuerzan el multiculturalismo en tanto “(...) forma de racismo negada, invertida, autorreferenciada, un ‘racismo con distancia’” (Zizek, 1998, p. 22).

En este proceso, desde luego, la Lingüística, también, ha jugado un rol, pues si bien ha abordado la problemática de la comprensión lectora, lo ha hecho poniendo hincapié en cuestiones disciplinares, tales como la discusión respecto del consenso de una conceptualización (Fuentes, 2009; Flores, Torrado, Mondragón y Pérez, 2003; Alonso, 2005; Jouni, 2005; Pérez, 2005; García, 1993), la descripción de los métodos de medición y la determinación de las estrategias más acordes para su desarrollo en la escuela (McNamara, 2004; León y Martín, 1993; Geva, 1985; Madariaga, Martínez and Goñi, 2010). Este posicionamiento epistémico y axiológico de la lingüística ha significado el desarrollo de investigaciones exiguas y de tipo descriptivas relativas a la comprensión lectora en sujetos en situación de diversidad educativa, destacándose algunos aportes tangenciales de Fuentes (2009), Henao (2001), Román (2006) y, Flores, Torrado, Mondragón y Pérez (2003) y Orellana and Bravo (2000). Particularmente, en Chile se verifica la escasez de investigaciones en esta temática específica. De este modo, se puede señalar que la mayor parte de los estudios se han enfocado en función de la diversidad lingüística, colocando esfuerzos importantes en el conocimiento de las lenguas vernáculas. Los equipos de investigadores que han trabajado en esta temática, en general, se encuentran adscritos a universidades regionales, tales como: Universidad de Playa Ancha, Universidad de Tarapacá, Universidad de Temuco, Universidad de Concepción, entre otras.

3. Conclusión

Desde el desarrollo reflexivo se ha establecido que los antecedentes epistémicos sobre los cuales se ha sostenido la educación en Chile y, por lo tanto, las políticas públicas educativas ligadas a la comprensión lectora ha sido la razón instrumental, el universalismo y el liberalismo político. Este último como sistema político, económico y filosófico, aboga por el desarrollo de las libertades individuales, establece un Estado de Derecho que reconoce la igualdad de las personas ante ley, sin privilegios ni distinciones, mediante la Constitución Política que sirve de marco mínimo regulatorio de las libertades de las personas y fortalece el desarrollo de la economía de mercado, dando rienda suelta al capitalismo. A la vez, en

términos concretos, se ha visto en esta reflexión cómo los lineamientos teóricos anteriores se expresan claramente en los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados a niños cultura urbano popular

Por último, en este escenario, parece importante preguntarse: ¿cómo debería ser una política lingüística relativa a la comprensión lectora que releve la matriz cultural de los estudiantes? En este sentido, lo primero que se debe reconocer es que cuando se habla de interculturalidad nos estamos, refiriendo a un término polisémico, puesto que no existe una definición unívoca y que el debate conceptual está lejos de terminar. De esta manera, podemos identificar los aportes realizados por Dietz (2001), Schmelkes (2002), García Canclini (2004), Briones (2008) y Besalú (2010). No obstante, si en algo están de acuerdo los diversos teóricos es en la necesidad, como piedra angular, del reconocimiento de la otredad del sujeto en tanto tal. Pero, ¿esto sería factible en el contexto del universalismo liberal imperante en la actualidad? Este cuestionamiento, nos resulta prudente responderlo, haciendo alusión a las luces que entregan autores como Benhabid (2006), quien a través del universalismo interactivo promueve el mutuo entendimiento; Habermas (1999), quien considera relevante en establecimiento de una red comunicativa de una esfera pública ínsita en una cultura política común y Rancière (2003), quien plantea la enseñanza universal a partir del principio de que todos los hombres tienen una inteligencia igual.

El recorrido hacia la educación intercultural, quizás, sea es largo, pero la expectativa se incuba en los pequeños cambios que día a día los profesores se arriesguen a realizar en sus aulas, reconociendo la igualdad con su otro como un principio fundante y, en que más temprano que tarde los actores de poder hagan suya la idea de que la “la educación intercultural propone la igualdad de derechos y deberes en la teoría y en la práctica y prepara el terreno para una convivencia pacífica en la diferencia” (Sáez, 2008, p. 122).

4. Referencias

- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, número extraordinario, 63-93.
- Álvarez, G. y Peña. C. (2011). *Cómo son los colegios rojos*. Santiago: CIPER.
- Alliende, F., y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Benhabib, S. (2006): *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Besalú, X. (2010). *La educación intercultural y el currículo escolar*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural, Octubre, Málaga.
- Beverly, J. (2004). *Subalternidad y representación: Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana.

- Briones, C. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿De qué estamos hablando? En García, C. (Comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI* (pp.35-58). Buenos Aires: Prometeo.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del Siglo XXI*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Junio, Santiago de Chile.
- Camacho, L. (2009). La vulnerabilidad como concepto clave en ética del desarrollo. *Revista Filosofía Univ. Costa Rica*, XLVII (120-121), 55-63.
- Cardona, O. (2001). *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. Una crítica y una revisión necesaria para la gestión*. Trabajo presentado en International Work Conference on Vulnerability in Disaster Theory and Practice, Junio, Wageningen.
- Castañeda, J. (s.f.). Neoliberalismo: Definición conceptual y su impacto en las economías del mundo, Obtenido el 27 de marzo de 2011 desde <http://www.thegreenlandschool.cl/pdf/Neoliberalismo%20II.pdf>
- Castells, M. (2004). *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.
- Contreras, S. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: Una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Revista Horizontes Educativos*, 15(1), 23 –36.
- Délano, M. (1989). *La herencia de los Chicago boys*. Santiago: Ediciones Ornitórrinco.
- Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En De Prado, J. (Ed.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía* (pp.17-71) Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Donoso, S. (2004). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI, 1*, 113-135.
- EMOL (2011, Diciembre). El 84% de los chilenos no comprende en forma adecuada lo que lee. *Emol* [en línea]. Obtenido el 14 de diciembre de 2011 desde <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/12/14/517095/el-84-de-los-chi-lenos-no-comprende-adecuadamente-lo-que-lee.html>
- Espinal, C. (2009). La(s) cultura(s) popular(es). Los términos de un debate histórico-conceptual. *Universitas Humanística*, 67, 223-243.
- Filgueira, C. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Las diferentes

- expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Junio, Santiago de Chile.
- Flores, R.; Torrado, M.; Mondragón, S. y Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.
- Flórez, M. (2013). Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Reino Unido: Universidad de Oxford.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 125, 23-37.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, iguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García, C.; Malo, M. y Rodríguez, G. (2000). Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social. *Documentos de trabajo (CSIC. Unidad de Políticas Comparadas)*, 13, s/n.
- Geva, E. (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 45-66.
- Habermas, J. (1999): *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (Barcelona: Paidós.
- Henao, O. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: Una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24, 45-67.
- Jouni, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista de Educación Aldanis.net*, 4, 7-29.
- Kemmins, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- León, J. y Martín, A. (1993). El título como recurso didáctico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 159-170.
- Madariaga, J., Martínez, E. and Goñi, E. Influence of the application of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Revista Signos*, 2010, 73, 237-260.
- McNamara, M. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 55, 1-12.
- MINEDUC (2009). Ajuste Curricular. Santiago de Chile: MINEDUC.

- _____ (2012). Bases Curriculares. Santiago de Chile: MINEDUC.
- OCDE (2009). *Resumen de resultados PISA 2009*. Obtenido el 27 de marzo de 2011 desde www.simce.cl/.../pisa_2009/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf
- _____ (2012). *Resumen de resultados PISA 2012*. Obtenido el 07 de diciembre de 2012 desde <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- Orellana, E. and Bravo, L. A collaborative research and a teaching experience with teachers: A follow-up study of the pupils. *Estudios Pedagógicos*, 26, 79-89.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina*. Serie Estudios y Perspectivas, 6. México: Organización de Naciones Unidas-CEPAL.
- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contextos mapuches*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Rancière, J. (2003): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación* Madrid: Laertes.
- Román, M. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 2, 69-86.
- Rueda, J. (2008). Yunta: Una expresión de la sensibilidad amoroso-popular. En: Biagini, H. y Roig, A. (directores). *Diccionario del Pensamiento Alternativo II*. Buenos Aires: Biblos & Universidad de Lanús.
- Sáez, R. (2008). La educación intercultural para una sociedad global. En García, C. (comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI* (pp. 103-129). Buenos Aires: Prometeo.
- Sojo, A. (2004). *Vulnerabilidad social y políticas públicas*. Serie Estudios y Perspectivas, 14. México: Organización de Naciones Unidas-CEPAL.
- Schmelkes, S. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. Trabajo presentado en el VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Octubre, México.

Taylor, Ch. (1993): *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F.: FCE.

Vidal, P. (2006). Educación y desigualdad. *Revista de la Academia*, 11, 139-156.

Warr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Zizek, S. (1998): “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2009): “La tolerancia como categoría ideológica”, en *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

EXPERIENCIAS

Lectura y Escritura eficaces

Antonio García Velasco

Universidad de Málaga

Introducción

El lenguaje escrito es, posiblemente, la forma de comunicación que más ha contribuido al progreso humano, tanto en ciencia y técnica como en arte, sobre todo en literatura. Ciertamente, el lenguaje escrito constituye un signo de un signo, es decir, una representación del lenguaje oral. Pero, al mismo tiempo, es algo más. De hecho, cuando escribimos nos vemos impelidos a pensar mejor, a aclarar nuestras ideas, a cuidar la forma de expresión. Al hablar improvisamos, codificamos nuestros mensajes de manera automática y automáticamente descodificamos las palabras de nuestro interlocutor. No existe tal automatismo al enfrentarnos a la lengua escrita. Dominar una lengua es dominar tanto la lengua oral como la lengua escrita.

Hoy por hoy, uno de las mayores deficiencias a las que se enfrenta la escuela, en todos sus niveles, desde la Educación Primaria hasta la Universidad, es la lectura. Salvando los diferentes niveles, raramente se alcanza un grado adecuado de lectura eficaz (rapidez lectora y comprensión de lo leído).

En la preocupación por contribuir al logro de la Lectura y Escritura eficaces, surge el programa de ordenador llamado **ProLecturas**.

ProLecturas supone una invitación a sumergirse plenamente en la lectura y escritura de textos, de manera interactiva, lúdica y eficaz. También, por supuesto, en el vocabulario: aprendizaje de nuevas palabras, activación de palabras existentes en el llamado vocabulario pasivo, etc.

Para el Profesorado, **ProLecturas** es una fuente inagotable de tandas de ejercicios: como veremos, en casi todas las pantallas existe la posibilidad de enviar a **Utilidades** el ejercicio planteado para su posterior grabación o impresión.

De las características e instrucciones de empleo de **ProLecturas** trataremos a continuación.

Características e Instrucciones

PROLECTURAS es una aplicación abierta y, a la vez, llena en sí misma de utilidades. Abierta en tanto que cualquier usuario puede utilizar los textos e imágenes que desee de acuerdo con sus intereses u objetivos específicos. Llena en sí misma de utilidades porque:

- a) consta de más de cincuenta textos cuidadosamente seleccionados para que comprendan diversos niveles de dificultad;
- b) sobre tales textos se pueden plantear innumerables e inagotables ejercicios encaminados a perfeccionar las capacidades y eficacias lectoras, así como las de escritura;
- c) se pueden realizar ejercicios de vocabulario según niveles;
- d) incluye numerosas imágenes sobre las que se pueden crear ejercicios, sobre las que se pueden plantear y resolver los ejercicios ya creados o utilizarlas para juegos de rompecabezas, y
- e) incluye, además, un diccionario con unas treinta mil entradas, que pueden ser consultadas de diferentes formas, según veremos más adelante.

Iremos explicando las funciones y ejercicios que comprende cada una de las pantallas de este programa, así como los objetivos de cada ejercicio o actividad. Las pantallas son las rotuladas en la parte superior: **Observación, Preparar la lectura, Series, Repetidas, Palabra oculta, Texto y Cuestiones, Completar texto, Velocidad, Vocabulario, Utilidades e Internet.**

Pantalla "Observación"

Plantea dos tipos de ejercicios: **Rompecabezas** y **Test de Observación**. Éste en dos modalidades: con la imagen visible o con la imagen oculta.

Rompecabezas

Reconstruir la imagen descompuesta de un puzzle es siempre un ejercicio de atención y concentración, de situación espacial, de observación y de memoria visual (capacidades todas ellas imprescindibles para la eficacia lectora). En consecuencia, el desarrollo de las capacidades mencionadas constituye el objetivo fundamental de esta actividad, encaminada a conseguir la **lectura eficaz**. La realización de puzzles por los más pequeños constituye un ejercicio eficaz de reconocimiento y prelectura. En los mayores, y también en los pequeños, será siempre, en cualquier caso, una fuente de entretenimiento.

Son cinco niveles los posibles en la descomposición de las figuras. Éstas pueden ser escogidas entre las incluidas en el propio programa o de cualquier carpeta del usuario. Ahora bien, han de estar grabadas en formato .bmp (mapa de bits). Por defecto, el programa toma el nivel 1 si no hay señalado ningún nivel. A la derecha de la pantalla, en la parte superior, aparece siempre el modelo de la imagen original.

Test de Observación

Se accede al mismo al pulsar el botón **Observaciones**. Al hacerlo, aparece un panel que muestra: el lugar de la pregunta, el lugar de la respuesta con las dos posibilidades,

verdadero y falso, los botones: **Pregunta**, **Cambia tema**, **Ocultar Imagen**, **Ocultar** y **Editor de Ejercicios de Observación**. Veamos la función de cada una de estas opciones:

Pregunta: Escoge automáticamente uno de los archivos de preguntas, muestra la imagen y plantea la primera pregunta de una serie de diez. El usuario ha de leer la pregunta y responder *Verdadero* o *Falso*, pulsando el botón blanco correspondiente en el cuadro de respuestas, rotulado "Respondo". Para pasar a la pregunta siguiente, se pulsa nuevamente **Pregunta**. Plantea sucesivamente un lote de 10 preguntas siempre que el archivo correspondiente sobrepase tal número. Una vez agotadas, el programa avisa y reorganiza otro lote al azar. Por supuesto, puede haber preguntas repetidas respecto al lote anterior. A veces, cuando por primera vez se accede a esta opción, aparece un mensaje de error sobre la imposibilidad de leer el archivo. En tal caso, se pulsa de nuevo sobre **Pregunta**.

Ocultar Imagen es el botón que hace desaparecer la imagen objeto de preguntas de observación. Al ocultar la imagen, tal botón cambia su rótulo por **Muestra Imagen**. Al pulsarlo, de nuevo aparece la imagen y el rótulo **Ocultar Imagen**.

Cambia tema abre la opción de escoger otro de los test, que estará asociado a una nueva imagen. Los archivos de cuestiones llevan la extensión .tob (test de observación).

Ocultar es el botón que hace desaparecer el panel de preguntas.

Editor de Ejercicios de Observación abre un panel o cuadro en el que figuran los siguientes elementos:

- **Título** ("Editor de Fichas de Observación")
- **Elementos de la ficha:** Casilla de la imagen asociada a las preguntas, casilla para la pregunta y cuadro de respuesta con *Verdadero* y *Falso*.

En la Casilla de la imagen asociada (o imagen sobre la que versarán las preguntas) ha de figurar tanto la carpeta de imágenes como el nombre del archivo de imagen (recordemos que ésta ha de tener el formato .bmp). O sea, ha de figurar el "Path" o camino de la imagen. En nuestro caso, dado que el programa arranca de una carpeta que siempre se toma como base y referencia y, por otra parte, todas las imágenes están en la carpeta "Imágenes" (sic, sin acento) presente en la carpeta de arranque, sólo figura "Imágenes\Nombre de la imagen.bmp". Por ejemplo: "Imágenes\batido.bmp".

- Botón **Guarda**, que se ha de pulsar cuando se haya escrito una ficha.
- Botón **Lee Ficha**, que nos permite la lectura sucesiva de la base de preguntas.
- Botón **Corrige**, que da opción a grabar sobre la ficha actual una vez que se hayan detectado y corregido errores o erratas.
- Botón **Ocultar**, para salir del **Editor de Fichas de Observación**.

Figuran también indicaciones sobre la ficha actual y sobre el número total de fichas de

preguntas que guarda el archivo.

Este Editor permite al usuario ampliar el material existente en el programa, haciendo honor a la característica de programa abierto. No existe restricción alguna. Es recomendable incluir más de diez preguntas por imagen.

Cuando pulsamos el botón **Nuevo tema**, lo primero que se nos solicita es escoger una imagen, cuyo nombre de archivo y "path" se incluye automáticamente en la Casilla de la imagen asociada. Si tal imagen procede de una carpeta presente en la de arranque de la aplicación, se recomienda borrar los datos precedentes al nombre de tal carpeta. Por ejemplo. Si pulsamos **Nuevo tema** y escogemos una imagen de la carpeta **Imágenes**, en la Casilla de la imagen asociada aparecerá C:\Plecturas2\Imágenes\BRUJA.BMP, ya que es el disco C:\, el programa arranca en el carpeta Plecturas2, la imagen está en el subcarpeta **Imágenes** y tiene como nombre BRUJA.BMP. En este caso, si estuviese creando el archivo de preguntas "Bruja.tob", en la casilla de la imagen asociada dejaría

Imágenes\BRUJA.BMP.

Si arrancamos la aplicación desde el disco D, aparecería D:\Imágenes\BRUJA.BMP.

A la vista de la imagen, el usuario tutor escribirá la pregunta en la casilla "*Pregunta*", marcará la respuesta *Verdadero* o *Falso* y pulsará **Guardar**. Así tantas veces como preguntas desee realizar (se propone un mínimo de 15 preguntas sobre cada imagen). El nivel de las preguntas y la imagen propuesta estarán siempre en relación con los objetivos del test.

Una vez realizada la edición de un archivo (o de varios), **Ocultar** es la opción para pasar al Panel de preguntas.

Objetivos fundamentales de los **Ejercicios de Observación**:

- Desarrollar las capacidades de Atención y Observación.
- Acostumbrar a leer con atención los textos (las cuestiones), ya que, a veces, sólo una pequeña variación determinará que la respuesta correcta sea una u otra, sea Verdadero o Falso.
- Comprender y valorar adecuadamente lo leído.

Si las preguntas se realizan en la modalidad de "*Imagen Oculta*", se favorece el desarrollo de la Memoria visual. En estos casos, se recomienda dar al usuario final un tiempo de varios minutos para fijar su atención en las características de la imagen.

Pantalla "Preparar la lectura"

Cuando abrimos esta pantalla nos encontramos una hoja en blanco, un recuadro blanco y varias opciones en forma de botones: en la parte central, **Lee TXT**, **Guarda**, **Envía a**

Utilidades, Envía Secuencias a Completar texto. En el lateral derecho: **Preparar la lectura, Renueva lista** y la indicación *Marca las palabras difíciles (de leer o comprender) para su anotación en la Hoja de Lectura.*

La hoja actúa como elemental procesador de textos: en ella podemos escribir y guardar o bien leer un texto (formatos .rtf o .txt). Si leemos un texto, automáticamente el recuadro blanco registra todas las palabras del texto en el mismo orden de su aparición. En el caso de escribir un texto nuevo o modificar el leído previamente, hemos de pulsar **Renueva lista** para que se registren las palabras del texto de la hoja de escritura y lectura.

El objetivo de esta opción es, como su nombre indica, preparar la lectura. Está pensada para facilitar los ejercicios de lectura de textos. Para ello, una vez puesto el texto en la hoja, bien por medio de la función **Lee TXT**, bien escrito directamente y pulsado el botón **Renueva lista**, se va pulsando sucesivamente el botón **Preparar la Lectura**. Irán apareciendo las palabras de cada una de las oraciones del texto de la siguiente manera: primera línea, una palabra; segunda línea, dos palabras; tres palabras en la tercera línea, etc. El lector podrá ir leyendo las secuencias con lo que, oración a oración, terminará dominando la lectura fluida del texto completo. Es un ejercicio fundamental para facilitar la lectura de textos a lectores con dificultades lectoras.

Las secuencias pueden ser guardadas e impresas por medio de nuestro procesador de textos, o bien enviadas a Utilidades, para desde aquí imprimir o guarda. También pueden enviarse las secuencias a la pantalla **Completar texto**, para los ejercicios correspondientes, que ya se explicarán.

Por otra parte, se pueden marcar las palabras difíciles de leer y/o comprender para trabajarlas adecuadamente: buscar significados en el diccionario, leerlas las veces necesarias para dominar su vocalización, etc.

Veamos un ejemplo. Sea el texto:

Un señor llamado Ramón iba a su trabajo. No quiso esperar el autobús. Decidió hacer el ejercicio de caminar.

Tras las pulsaciones sucesivas de botón **Preparar la Lectura** aparecerán las secuencias siguientes:

Un

Un señor

Un señor llamado

Un señor llamado Ramón

Un señor llamado Ramón iba

Un señor llamado Ramón iba a

Un señor llamado Ramón iba a su

Un señor llamado Ramón iba a su trabajo.

No

No quiso

No quiso esperar

No quiso esperar el

No quiso esperar el autobús.

Decidió

Decidió hacer

Decidió hacer el

Decidió hacer el ejercicio

Decidió hacer el ejercicio de

Decidió hacer el ejercicio de caminar.

El lector irá leyendo todas y cada de las secuencias, para terminar después leyendo el texto. Todas las palabras de éste le serán familiares y, en consecuencia, leerá de corrido, como un lector experimentado. La utilidad para lectores poco expertos resulta evidente.

El profesor o tutor tiene en su mano un instrumento de preparación de ejercicios de lectura de incuestionable eficacia. Por otra parte, también puede servirse de esta aplicación para marcar y fijar la lista de las palabras más difíciles para sus alumnos, con las que trabajar previamente al momento de la lectura. Para ello, basta ir pulsando las palabras deseadas en la lista que aparece a la derecha de la pantalla, parte superior.

Pantalla "Series"

Dividimos los ejercicios de esta pantalla en dos clases: *Series propiamente dichas* y *Sopa de Letras*.

Hablamos primero de *Series propiamente dichas*:

Objetivos:

Los ejercicios que presenta esta pantalla tienen como objetivo:

- a) Potenciar la capacidad de ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN
- b) Desarrollar las habilidades lectoras
- c) Desarrollar la capacidad de discriminación visual

Las tareas que propone están relacionadas con las técnicas de adquisición de rapidez lectora y de adquisición de coordinación psicomotriz.

Estas aplicaciones, como casi todas las del programa, están pensadas tanto para resolver los ejercicios en la pantalla del ordenador como para la creación infinita de batería de ejercicios para imprimir y ser resueltos en papel.

Tipos, modalidades, niveles:

Presenta tres tipos de propuestas en dos modalidades y en 16 niveles.

a) Tipos de propuestas:

- números
- LETRAS MAYÚSCULAS y
- letras minúsculas.

b) Modalidades:

- Contar las veces que aparece un determinado signo en la plantilla correspondiente
- Marcar todos los tres signos propuestos entre los que aparecen en la parrilla.

c) Niveles:

- 1: 5 filas, 5 columnas de signos
- 2: 6 x 6
- 3: 7 x 7
- 4: 8 x 8

y sucesivamente hasta el nivel superior (nivel 16) de 20 x 20, o sea, cuatrocientos signos.

Instrucciones de uso:

Al abrir la pantalla aparecen sólo las posibilidades ofrecidas en forma de opciones marcadas en los diferentes botones y algunas indicaciones:

Parte superior:

- Nota: "**¿Cuántas veces aparece** " que se transformará en el enunciado del ejercicio.

- Indicativo de nivel: "**Niveles. Por defecto 1**". Al pinchar en el triangulito de la derecha se despliega la información y se puede elegir el nivel deseado.

Parte derecha:

-Modalidades de ejercicios "**Cuenta o Marca**" y el botón de la elección: si marcamos en "**Cuenta**" (modalidad por defecto) se transforma en "**Marca**". El ejercicio consistirá en marcar sobre la parrilla los números o letras indicados en el planteamiento. Al marcar, el signo queda resaltado por el fondo azul. Para deshacer, una marca, basta pinchar sobre ella. A la inversa: si pinchamos en "**Marca**" se pasa a la modalidad "**Cuenta**". No obstante, en la modalidad Cuenta, podemos ir marcando el número pedido y, automáticamente el contador irá aumentando si la pulsación es correcta.

-Contador. Indica 0 y se transforma al marcar el signo conveniente de la parrilla de números o letras.

-Botón "**Evalúa**". Resuelto el ejercicio compara la solución real con la expuesta en el Contador y emite el mensaje de evaluación.

Parte inferior:

De izquierda a derecha:

- "**Pasa Series a Hoja de Utilidades**", que traslada el ejercicio propuesto a esta Hoja, para su impresión o conservación en el Archivo deseado. Lo cual permite al Profesorado o a los Padres plantear los ejercicios por escrito, opción de verdadero interés ya que la tarea propuesta cumple los objetivos señalados anteriormente.

- "**Series con Números**": opción que plantea los ejercicios con los números o dígitos.

- "**Series con Letras Mayúsculas**": opción que plantea los ejercicios con LETRAS MAYÚSCULAS.

- "**Series con Letras Minúsculas**": opción que plantea los ejercicios con letras minúsculas.

Estos ejercicios de ATENCIÓN y CONCENTRACIÓN, por su utilidad para alcanzar los objetivos propuestos y para mostrar las capacidades de atención y concentración adquiridas tienen múltiples aplicaciones, entre las que cabe destacar:

- fomento de habilidades relacionadas con las estrategias de aprendizaje
- preparación de test psicotécnicos para diversas ramas profesionales

Por otra parte el programa resulta útil para plantear o proponer pasatiempos.

Sopa de Letras

Utilidades:

Con esta opción podemos crear plantillas de sopas de letras sobre los temas más diversos. Las Sopas de Letras pueden trasladarse a la **Hoja de Utilidades** mediante el botón **Pasa Sopa a Hoja de Utilidades**. Desde ésta se puede guardar en un archivo que podrá incorporarse a nuestro Documento Word, por ejemplo, o bien a las páginas de una revista. Por supuesto, también puede imprimirse directamente desde la **Hoja de Utilidades**.

Sopa de Letras como instrumento didáctico:

En relación con la lectura, los ejercicios de Sopa de Letras permiten desarrollar las capacidades (necesarias en la adquisición de competencia lectora) de:

- atención
- movilidad ocular y
- discriminación visual.

Como auxiliar de las clases de Lengua permiten

- afianzar el vocabulario
- conocer / descubrir palabras nuevas
- relacionar vocablos por afinidades diversas.

En la enseñanza/aprendizaje de idiomas, las Sopas de Letras son útiles para **PLANTEAR EJERCICIOS DE VOCABULARIO**.

Como auxiliar en otras materias, mediante los ejercicios de Sopa de Letras se afianzan conceptos, se destacan palabras-clave y, de forma lúdica, se aprenden nuevos términos.

Instrucciones de uso:

El programa, por defecto, si, antes de cualquier otra opción, se pulsa Sopa de Letras plantea un juego con las provincias andaluzas. Pero las palabras pueden ser tomadas también de un texto, del archivo "LexicoSLetras.sop" o de cualquier otro creado por el usuario, del Diccionario general o introducidas expresamente en un momento determinado.

Palabras de un texto

Si pulsamos el botón **Palabras de un texto** y el programa no dispone de un texto, tras la advertencia, despliega una ventana para que el usuario escoja el texto deseado, a partir de ese momento, el texto es analizado y sus palabras quedan dispuestas para ser utilizadas como listado fuente del que tomar palabras. En principio escoge ocho palabras al azar y prepara una

Sopa de Letras. Si posteriormente pulsamos esta opción **Palabras de un texto** advierte que ya dispone de un archivo y pregunta si deseamos cambiar. En caso positivo, de nuevo pide que escojamos el documento deseado.

Si pulsamos el botón **Selecciona palabras**, ocurre como en el caso anterior: si no hay texto, dispone los medios para que se escoja uno. Si lo hay, aparece un listado a la izquierda de la pantalla con todas las palabras del texto. Al señalar las deseadas, todas las letras se cambian a mayúsculas. Cuando se han señalado las suficientes, saltan a la parrilla de letras y ya queda disponible el ejercicio.

Estas palabras seleccionadas pueden ser trasladadas al editor de fichas y, desde el mismo, ser guardadas en nuestro archivo de fichas para sopa de letras. Para ello, pulsamos **Pasa palabras a Editor**: se desplegará éste y desde el mismo se siguen los pasos necesarios, según el proceso que se explicará posteriormente.

Palabras de un archivo

El programa dispone de un archivo de fichas para sopa de letras titulado "LexicoSLetras.sop" (sop es la extensión que, por defecto, el programa pone a los archivos de fichas de palabras para sopa de letras). En principio, al ser este el archivo activo, escoge una ficha al azar y prepara el ejercicio automáticamente.

También podemos elegir una ficha a voluntad. Para ello, desplegamos el editor de fichas y pulsamos la opción **Lee fichas**, hasta encontrar la deseada. Al llegar a este punto, basta pulsar **A Sopa**, botón que figura en el editor.

Palabras del diccionario

Si pulsamos en el botón Palabras del Diccionario, automáticamente el programa escoge del Diccionario general, las palabras necesarias para crear una plantilla de ejercicios.

Palabras introducidas expresamente

Para ello, el usuario ha de abrir el **Editor de Fichas S. L.** (S. L. = Sopa Letras), introducir las palabras en el cuadro de texto que figura junto al botón **Acepta** y, una a una, ir introduciendo las palabras deseadas. Una vez introducidas, se pulsa **A Sopa** y el ejercicio queda planteado. Las palabras introducidas mediante el editor de fichas siempre pueden guardarse en un archivo del usuario creado previamente mediante las posibilidades que ofrece la función **CambioFS** (cambio de archivo o fichero de sopas).

Solucionar en pantalla

Para resolver en pantalla el ejercicio, como en el caso de **Series**, es necesario ir marcando letra a letra las palabras escondidas. Para marcar basta situar el cursor del ratón sobre la letra y pulsar el botón izquierdo. Una vez marcadas todas, el programa comunica que se ha solucionado. Si se marca una letra no deseada, basta pulsar de nuevo sobre la misma y automáticamente se suprime la marca celeste. El optar por esta solución, letra a letras, tiene la

ventaja didáctica de que el alumno se ha de fijar en cada una de las grañas, con lo que ello supone para la memoria ortográfica.

Se pueden ver las palabras escondidas en la parrilla del ejercicio: basta pulsar sobre el rótulo **Ver palabras**, a la izquierda. Con las palabras a la vista, se pueden ir borrando las descubiertas pulsando en la lista sobre la palabra descubierta y, a continuación, sobre el botón **Borra. Reponer** hace que todas las palabras de la sopa vuelvan a aparecer. El ir borrando de este modo opcional tiene una doble ventaja: por una parte, facilita la realización del ejercicio y, por otra, de nuevo estamos fijándonos (haciendo que el usuario se fije) en la palabra, la manipule, con lo que ello supone para su memorización y aprendizaje.

El editor de fichas de palabras para Sopa de Letras

Se muestra haciendo clic en el botón **Editor de Fichas S. L.** Consta el panel de edición de las funciones:

Guarda: guarda la ficha en el archivo actual

Lee >>: lee el archivo sucesivamente

<<Lee: retrocede a la ficha anterior

Corrige: actualiza la ficha leída si se han realizado cambios

Busca: permite introducir una palabra y la localiza en el título o entre las palabras de una ficha

Por otra parte, además de las funciones anteriores de edición y localización, las propias para plantear un ejercicio como

A Sopa: que introduce en la parrilla las palabras de la ficha escrita o leída

Borra: que hace desaparecer la palabra marcada en el listado

Limpia: que borra todas las palabras de la ficha

Marcador de número de palabras: nos permite indicar el máximo de palabras de contendrá una ficha o una parrilla (sopa de letras) de ejercicios.

Pantalla "Repetidas"

Esta pantalla plantea dos tipos de ejercicios; a) de agudeza visual y b) de memoria.

Los ejercicios de agudeza o de discriminación visual. Dicho más pomposamente: propone ejercicios de perfeccionamiento del "instrumento lector": ojo + atención +

discriminación visual.

La pantalla se presenta con una *Hoja y dos casilleros de listas* en blanco, a menos que previamente se haya leído un texto para su uso como fuente de palabras para *Sopa de Letras*. En esta Hoja se puede leer cualquier texto, analizarlo, es decir, disponer sus palabras para los ejercicios.

Sobre las palabras del texto (siempre que el número sea suficiente), se plantean los ejercicios que se explican a continuación.

Los ejercicios

Entre las opciones que ofrece figura **Ejercicio Repetidas**. Al pulsar, si existen palabras en la casilla de listas, se plantea un ejercicio. En cada caso presenta entre ocho y veinte palabras, una de las cuales aparece dos veces. Se trata de localizar, en el menor tiempo posible, la palabra repetida. Una vez localizada, se pulsa **Doy respuesta** y se escribe la palabra que se cree repetida en la casilla correspondiente. Se pulsa ENTER o se pincha en **Acepto** y el programa evalúa. Si es correcto informa del tiempo empleado y del récord establecido hasta el momento. Otro modo de dar la respuesta consiste en abrir el recuadro de **Doy respuesta** y pinchar en la palabra repetida: esta pasa automáticamente al recuadro de respuestas. Se pincha **Acepto** y el programa evalúa.

En la línea de **Nivel** podemos escoger uno de los cuatro niveles: el nivel 1, propone una palabra repetida entre las ocho de la serie; en el nivel 2 se ha de buscar la repetida entre doce, en el nivel 3, entre 16 y, por último, en el nivel 4, entre veinte palabras.

Un reloj va señalando el tiempo empleado en cada partida.

Ejercicio Memoria. Sobre la misma base de las palabras de un texto que figuran en el recuadro de la parte inferior izquierda, esta opción propone de 8 a 20 palabras para memorizarlas durante unos segundos. Después se han de recordar, escribiéndolas en el orden que se desee. Tras la escritura, el programa evalúa.

Otras opciones

Lee Texto como se ha dicho, nos permitirá leer cualquier texto grabado previamente con el formato RTF o TXT. Una vez leído se habilita el botón **Analiza Vocabulario** y, una vez que las palabras aparezcan en el listado de la derecha, si su número es suficiente ya es posible el planteamiento de ejercicios.

Orden Alfabético nos ordena alfabéticamente las palabras de la lista.

Cabe la utilización del vocabulario de dos o más textos leídos y analizados sucesivamente sin borrar el vocabulario del análisis anterior.

La opción **Traslada a Utilidades** envía el ejercicio propuesto a la Hoja de Utilidades, para su impresión o para guardarlo en un archivo que podrá ser utilizado con cualquier procesador de textos.

Reflexiones didácticas

La capacidad de atención, la retención de lo leído en la memoria a corto plazo y la capacidad de discriminación visual son cualidades absolutamente necesarias para la lectura eficaz. El desarrollo de estas cualidades constituye el objetivo fundamental de este programa. Las palabras, en efecto, suelen presentar coincidencias gráficas y, a veces, mínimas diferencias (singular / plural, cambios de tiempos verbales, mismo lexema o raíz y diferencias en las terminaciones...) que obliguen a la lectura completa de las palabras y no a la lectura del inicio y adivinación de las terminaciones, práctica frecuente en los lectores hábiles y que sólo resulta eficaz en lecturas de textos previsibles.

Es de añadir que, al resolver el ejercicio en la pantalla, se van acumulando puntos, pero esto es sólo un aliciente lúdico.

Pantalla Palabra oculta

Esta pantalla plantea ejercicios basados en el clásico juego del Verdugo y el Ahorcado. Presenta las siguientes opciones:

a) Palabra de usuario

En efecto, al pulsar esta opción, el ordenador solicita la entrada de una palabra o enunciado. Es propia para que jueguen dos o más usuarios: uno de ellos introduce la palabra mientras el otro u otros mantienen la mirada lejos de la pantalla del ordenador.

b) Palabras de un texto

En este caso, es precisa la lectura previa de un texto que el programa solicita al pulsar esta opción. El programa separa las palabras del texto y escoge una de ellas al azar.

c) Palabras del ordenador

El programa cuenta con un lexicón del que escoge una palabra al azar, sobre la que plantea el juego. Este lexicón es un archivo de texto plano llamado "vocablos.txt". Puede ser modificado por el usuario, bien añadiendo términos, bien sustituyendo los que incluye (más de tres mil).

d) Palabra con Imagen

Cuenta el programa con una serie de fichas de palabras asociadas a una imagen. Las palabras corresponden a elementos de la imagen, de modo que, con la imagen presente, el usuario puede deducir a qué elemento corresponde la palabra oculta. En principio, al pulsar esta opción se despliega una ventana con el listado de los juegos (o fichas de juegos) disponible. Se elige una que seguirá activa hasta que el usuario decida cambiar mediante

Escoger juego.

Desarrollo del juego

En cualquier caso, aparecen tantos guiones como letras tiene la palabra; a medida que se pulsán las letras (vocales o consonantes) en los cuadros de letras, si corresponden a la palabra oculta, las letras se sitúan en el lugar apropiado. Se van anotando en pantalla las letras pulsadas. Si los fallos se reiteran, poco a poco, en "*Patíbulo*", va apareciendo la imagen del ahorcado. Si se acierta antes de agotar los intentos otorgados, aparece el informe SALVADO. En caso contrario, CONDENADO.

Por cada "salvado" aparecen puntos en la barra de carrera, la que acaba con la palabra *Meta*.

El botón **Doy palabra** permite introducir una palabra que, si corresponde con la oculta, el jugador puede salvarse antes de agotar sus intentos.

El programa cuenta con otras opciones como **Escoger juego** para jugar, como se ha dicho, con los términos cuyos referentes aparecen en una imagen. Estos juegos tienen la extensión .jva y pueden ser ampliados por el usuario.

Grabar juego para lo que es necesario crearlo. Para crearlo:

a) Escoger una imagen: el recuadro de edición, si contiene texto se borra y aparece el "path" y el nombre del archivo de imagen.

b) Escribir las palabras cuyos referentes aparezcan en la imagen, una palabra en cada línea, según el ejemplo:

Imágenes\CORRE.BMP

tacones

zapatos

piernas

vestido

chaqueta

cartera

pendientes

folios

c) **Grabar juego**. Al pulsar este botón, aparece una ventana para gestionar las grabaciones y todos los juegos existentes en la carpeta de arranque. Hemos optado por denominar a estos juegos jva seguido de un número de orden 0001, 0002, etc. Pero el usuario puede poner el nombre que desee. Por supuesto, en el CD no es posible escribir, pero se pueden guardar los juegos creados en el disco duro del usuario.

Ocultas

Hace desaparecer el panel de imagen y texto para el juego **Palabra con Imagen**. Puede ser necesaria esta ocultación en el caso de que el enunciado escondido para un juego sea muy largo (una frase, varias palabras). Para hacerlo aparecer se precisa pulsar de nuevo la opción **Palabra con Imagen**.

Cuando se juega en la modalidad de **Palabra con Imagen**, desaparece la hoja de texto. Si queremos que aparezca para ver la lista de palabras de la que ha tomado la oculta, basta pulsar en **Muestra Texto**. Naturalmente, el ejercicio es más completo sin estas palabras presentes.

Reflexiones didácticas

Independientemente de lo que estos ejercicios puedan tener de entretenimiento, favorecen la manipulación de palabras, lo cual contribuye a fijar en la memoria las palabras mismas y su ortografía. Contribuye, pues, a aumentar el vocabulario y perfeccionar la ortografía. En la modalidad de **Palabra con Imagen**, se potencia la capacidad de observación y la asociación de los elementos de la realidad (la foto, el dibujo) con el nombre correspondiente (asociación referente y signo lingüístico).

Se ha de tener en cuenta que el tratar de encontrar (escribir, reconstruir) la palabra oculta es una forma de fijar vocabulario en la mente. Son ejercicios que contribuyen al aprendizaje de nuevas palabras o a "activar" el uso de palabras "pasivas".

También favorecen la atención y las capacidades de relación.

Pantalla Texto y Cuestiones

Al evocar esta pantalla por primera vez tras el inicio del programa, aparece una Hoja de texto en blanco y un panel celeste con sus casilleros informativos (pizarrín de preguntas y pizarrines de respuestas) en blanco. La Hoja de texto sirve para escribir y leer textos (actúa como procesador simple de documentos rtf) y el panel es el lugar para que el programa plante las preguntas y ofrezca de dos a cuatro respuestas para que se señale la correcta.

Para el planteamiento de un ejercicio, se necesita decidir un cuestionario (botón **Decide cuestionario**). Este botón hace aparecer los archivos de preguntas existentes en la carpeta de arranque del programa, si bien el usuario puede buscarlos en otras carpetas personales. Escogido el archivo, que debe estar asociado a un texto, éste aparece en la Hoja de texto y ya se puede pulsar el botón **Pregunta** para que la pregunta aparezca con dos, tres o cuatro respuestas, entre las que figura la correcta. El usuario marca con el cursor del ratón la que estime adecuada. Si es la correcta, el programa evalúa con un mensaje positivo.

En el papel de ejercicios se ofrece la opción **Editor de Cuestionarios**. Al pulsar esta opción se ofrece una ventana con los cuestionarios existentes con el fin de decidir el nombre

del archivo en el que se guardarán las fichas de preguntas y respuestas. Previamente habremos escogido el texto sobre el que realizar las preguntas, que estará disponible en la Hoja de texto de la izquierda. El archivo de cuestionario debe llevar el mismo nombre que el texto (la extensión .cst se la pone automáticamente el programa) con el fin de que al elegir un cuestionario aparezca en la Hoja el texto correspondiente.

El **Editor de Cuestionarios** ofrece una línea de texto para la pregunta, tres para las respuestas falsas y una más para la respuesta correcta. El programa presenta las respuestas en orden aleatorio al plantear un ejercicio. Existe también una nueva línea de texto "Imagen asociada" que actualmente no tiene función y, por tanto, da igual rellenarla o no. Junto a estas líneas de datos, los botones correspondientes a **Guarda, Lee >>** (hacia adelante), **<< Lee** (ficha anterior), **Corrige** y **Abandona** (que hace que este papel de edición desaparezca).

Pantalla Completar texto

Dos tipos de ejercicios puede plantear esta pantalla: de Ortografía y de tipo "cloze" o completar huecos.

Antes de decidir cualquier tipo de ejercicio es precisa la lectura de un texto mediante la función Decide texto.

Ortografía

Al pulsar este botón aparece un cuadro con los tipos de ejercicios disponibles, que coinciden con las dificultades ortográficas del español:

b / v / w

h / no h

c / s / x / z

g / j

ll / y

acentuación

Además de:

fuga de a e

fuga de i o u

fuga de vocales

fuga de consonantes

Marcado el ejercicio deseado, automáticamente aparece su planteamiento en pantalla.

Su resolución consiste en ir sustituyendo el signo ~ por la letra correspondiente. Una vez resuelto, se pulsa **Evaluación** y el programa avisa si está o no está bien. En caso de que haya errores, no se muestran directamente. Pero el usuario puede averiguarlos por medio de **Ayuda**. Al pulsar ésta, aparecen, a la izquierda del texto, dos listados: uno con las palabras del texto original, otro con las palabras del texto corregido por el usuario. Para compara uno y otro, basta ir pulsando sucesivamente en cada una de las palabras de un listado, pues, al marcar una, se marca automáticamente la que corresponda en la otra lista.

Completar

Al pulsar esta opción, aparece un cuadro con varias modalidades de ejercicios:

Al Azar (que plantea el clásico ejercicio "cloze", suprimiendo una palabra cada cinco, iniciando la cuenta por una al azar).

Palabra final de oración (que suprime, en efecto, la última palabra de cada una de las oraciones del texto).

Palabra final de línea (que suprime la última palabra de cada una de las líneas del texto, con lo que se pueden plantear, por ejemplo, ejercicios con textos en verso para la reconstrucción de rimas)

Palabras seleccionadas: al pulsar esta opción se despliega un listado con las palabras del texto en la parte izquierda de éste. En tal lista se han de ir marcando las palabras objeto del ejercicio deseado. Se han de tener en cuenta mayúsculas y minúsculas, así, por ejemplo, no será lo mismo "de" que "De": si pulsamos "de" se suprimirán todas que existan en el texto, salvo las escritas con inicial mayúscula. También se ha de tener en cuenta si la palabra está o no seguida de signo de puntuación: si marcamos "pájaro" no se suprimirá "pájaro." (pájaro seguido de punto). Para suprimir ésta se ha de marcar expresamente.

Para la resolución de estos ejercicios se procede exactamente igual que con los de Ortografía.

Reflexiones didácticas

La importancia de la ortografía está fuera de toda duda. Su dominio es necesario para toda persona.

Este tipo de ejercicios permite la práctica de la ortografía ya que el dominio de la correcta escritura de las palabras depende fundamentalmente de que la forma de las mismas se fije en la memoria visual, y esta fijación se produce mediante el ejercicio y el uso de la escritura.

Los ejercicios de tipo "cloze" son buenos para desarrollar la comprensión lectora, en tanto que requieren una reflexión sobre los contextos de los huecos que deben ser rellenados. El ordenador no admite ambigüedades ni uso de sinónimos, pero la propuesta del ejercicio por

escrito y dirigido en la clase, constituye un motivo para la reflexión sobre los sinónimos más adecuados en cada contexto, la concordancia, la coherencia y la cohesión textuales. Ya queda dicho que en cualquier caso el programa permite la impresión de ejercicios.

Es posible que el usuario necesite ayuda. Esta se presta, como queda dicho, mediante el listado de las palabras del texto sobre el que se hace el ejercicio. Cuando la ayuda está presente se realiza no sólo un ejercicio de comprensión lectora, sino también un ejercicio de atención y de relación: esta ayuda, como se ha visto, no es directa y requiere una lectura de las palabras para escoger la más adecuada por el orden de la secuencia textual y por el contexto.

Pantalla Velocidad

Como en otros casos anteriores, la primera vez que en una sesión evocamos esta pantalla, sólo aparece una hoja de lectura en blanco y las opciones correspondientes. Primero se ha de leer un texto. Al leerlo, las palabras del mismo llenan la casilla de listas de la derecha. A partir de este momento, ya se puede proceder a ejercitar la velocidad lectora.

Dos tipos de ejercicios para el entrenamiento lector: Entrenamiento "Salto de Ojo" (palabras) y Entrenamiento "Salto de Ojos" (frases). Ambos ofrecen además la posibilidad de ejecutarse de modo automático o manual. En este caso (ejecución manual), el usuario ha de pulsar "Salto" para pasar a la palabra o frase (según el caso) siguiente.

Para medir la velocidad lectora, el usuario puede seguir la instrucción "Prueba de Velocidad. Pulsa **Inicio**" para comenzar. El botón Inicio cambia su rótulo por Tiempo. Cuando se haya terminado la lectura, se pulsa **Tiempo** y el programa informa de la velocidad con la que se ha leído el texto en forma de palabras por minuto. El engaño al ordenador pulsando antes de tiempo para indicar que se ha terminado la lectura del texto, es sólo una forma de engañarse uno mismo.

De todas formas, esta pantalla es un auxiliar eficaz para preparar pruebas de velocidad lectora o de entrenamiento para la velocidad mediante las funciones siguientes:

Pasa prueba a Utilidades: que lleva el texto a utilidades indicando en cada línea el número de palabra de forma acumulativa. Es decir, si la primera línea tiene 4 palabras la segunda 20, al final de la segunda línea aparecerá el número 24, y sucesivamente. Por ejemplo:

Texto y nº de palabras

La puntualidad del Ave 4

Cuando salí del gimnasio era de noche y relampagueaba. Comencé a correr 16
hacia mi casa, veloz como un rayo. Y nunca mejor dicho, porque la tormenta 30
daba pánico. 32

De pronto tuve que interrumpir mi carrera. La razón era manifiesta: se había 45

apagado la luz y las calles se quedaron completamente a oscuras. Comenzó a	58
llover. Me refugié en un portal para cubrirme del agua.	68
Imaginaba que mis padres estarían preocupados, aunque, por mucho que me	79
retrasara, comprenderían la causa y no me darían una azotaina. Me tenían dicho	92
que no me retrasara, pero aquella lluvia y la oscuridad de las calles me impedían	107
correr.	108
Mi padre es ferroviario y quiere que seamos tan puntuales como los trenes de	122
alta velocidad, como el Ave. Siempre lo dice: "Tan puntuales como el Ave os	136
quiero". Aquella noche fue imposible la puntualidad.	143
No me atrevía a salir del portal. La luz de un rayo me hizo ver que la puerta era	162
color caoba y que tenía unos dibujos geométricos en relieve. Pasaron algunos	174
coches. Uno me salpicó mojándome más todavía de lo que ya estaba. Me acordé	188
del móvil que quieren regalarme por mi cumpleaños. Pero como no tengo teléfono	201
no podía llamar a casa. La calle estaba completamente anegada. Un coche venía	214
a lo lejos y temí que, de nuevo, me salpicara al pasar. Pero venía muy despacio.	230
De pronto escuché las voces:	235
-¡Salvador! ¡Salvador!	237
Salvador era mi nombre y mi salvador era mi padre que venía en coche a	252
buscarme. ¡Menos mal!	255
-Hoy no he sido puntual como el Ave -dije.	264
Y mi padre contestó:	268
-Con una noche así, hasta el Ave se retrasa. Lo importante es que estás	282
bien.	283
Le di un abrazo.	287

Naturalmente mediante un procesador podemos alinear los números de modo que queden al final de la línea y entorpezcan lo menos posible la lectura. Con los números al final de la línea resultará muy fácil el recuento de palabras por minuto en una prueba típica de velocidad lectora.

La comprensión puede medirse mediante las opciones de la pantalla **Texto y Cuestiones**.

Las opciones **Pasa Frases a Utilidades** y **Pasa Palabras a Utilidades** permiten la preparación de textos para el entrenamiento de "Salto de Ojo".

Pantalla Vocabulario

Cinco cuadros de texto presenta esta pantalla, además de las funciones:

Ejercicios Palabras/Definición que da cuatro palabras y una definición para que se elija el término correspondiente a la definición dada.

Ejercicios Definiciones/Palabra que da cuatro definiciones y una palabra para que se elija la definición que corresponde a esta palabra.

Envía a Hoja de Utilidades que permite pasar el ejercicio planteado a esta Hoja para su grabación o impresión.

Cuatro niveles de ejercicios pueden plantearse en cualquiera de las dos modalidades: los basados respectivamente en el vocabulario **Fundamental, Básico, General** o **Superior**. El primero está formado por un grupo reducido de palabras de uso generalizado y alta frecuencia en el español actual. En el nivel Básico el número de palabras se amplía, lo mismo que en el General, que ya alcanza más de una decena de miles de términos. En el nivel Superior las palabras posibles son alrededor de treinta mil.

Pantalla Utilidades

La **Hoja de Utilidades** es el receptor natural de todos los tipos de ejercicios que plantea este programa, según se ha ido viendo. Además de servir para leer textos, escribirlos, pegarlos tras haberlos copiado de una web de Internet o de cualquier otro documento, para desde la misma plantear diversos ejercicios (función **Exporta**).

Esta Hoja permite también la lectura directa de las Instrucciones.

La utilidad de la derecha, **Diccionario**, permite la búsqueda de modo general (Búsqueda general), de modo específico (Búsqueda específica), de modo ortográfico (Búsqueda Ortográfica, para los casos en los que no se tenga la certeza de la escritura correcta de una palabra), en la definición de una palabra (Búsqueda en definición). O bien buscar palabras que contengan una determinada sílaba o secuencia de letras, que comiencen por una letra o conjunto de letras, que terminen de una determinada manera (modo de diccionario de rimas).

Cualquier resultado de una búsqueda puede trasladarse a la hoja mediante el botón **Traslada** (parte superior izquierda de Panel Diccionario).

La enumeración de las utilidades prácticas y didácticas de este conjunto de formas de búsqueda quedaría fuera de este manual de Instrucciones.

Pantalla "Internet"

En esta pantalla, encontramos los créditos de **ProLecturas** y el acceso a Internet.

El navegador de Internet es elemental y, al mismo tiempo, sumamente eficaz. La primera página Web será la que ofrece la posibilidad de registrarse como usuario del

programa. Pero, escribiendo en la casilla de la parte superior cualquier dirección de Internet, nos aparece la web solicitada, con una ventaja: la posibilidad de marcar el texto deseado, pulsar el botón de la derecha del ratón, dar a "**Copiar**" y luego enviar el texto seleccionado a Hoja de Utilidades, desde donde se puede exportar para que sirva de base a cualquier tipo de ejercicios: lectura, palabras repetidas, memoria, sopa de letras, ortografía, etc. Para ello, tras copiar con la opción indicada, basta pulsar el botón de la parte superior derecha "**Envía copia a Utilidades**".

Tal posibilidad, da a esta aplicación unas dimensiones inusitadas, puesto que toda la Enciclopedia y base de textos de Internet queda a disposición directa de los ejercicios de **ProLecturas**. También en otros idiomas de alfabeto latino.

Nota final

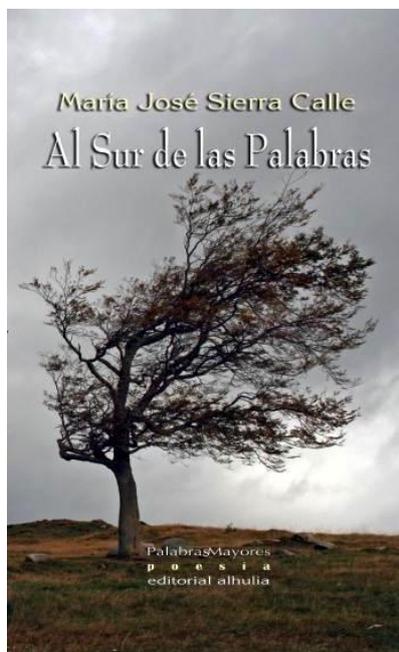
El programa funciona desde el CD-ROM (de hecho es autoejecutable), pero si lo copiamos en el disco duro, el acceso a las diversas funciones gana en rapidez.

RECENSIONES

M^a José Sierra Calle (2013)

Al sur de las palabras

Granada, Editorial Alhulia



Como dice Ladrón de Guevara en el prólogo de este poemario, la poesía es la defensa de los humanos ante la vida y la muerte, es la voz del ser humano, a solas, que vive, que goza, que sufre, que ama, que muere y desaparece sin esclarecer los grandes misterios de la vida humana.

Estos misterios son los que Sierra Calle va tomando y retomando con sus versos, una y otra vez, desde las distintas esquinas que se le ofrecen para sentir el mundo, para vivir la vida, e incluso, para acercarse al abismo que las palabras van provocando en torno a ella, a su esencia de poetisa. La palabra la enfrenta al tiempo, esa deuda permanente que habita en nuestro interior y que ella siente cómo se va adueñando por instantes de un devenir no controlado: *A veces no se necesita más que un simple suspiro para alcanzar el aire que nos devolverá a la vida cuando otros ya nos creían*

muertos. El tiempo, ese halo que aparece con nosotros al nacer, y que se aleja cada vez más rápido conforme vamos recorriendo la vida, si no se convierte en instante relativo en el que se une al espacio y los cuerpos siembran la energía que detiene la temporalidad más precisa. El tiempo tortura y acrecienta, otorga su don y lo quita, y de su mano llegan las ausencias, esas miradas que estuvieron otrora con nosotros y que ya solo permanecen al alcance de los sueños, de los recuerdos o de los sentimientos más profundos y callados,

Cuando todo regresa

y vuelve el recuerdo sin tregua

con su avaricia,

retornan los escalofríos.

Y el miedo.

El miedo, ese intangible que persigue al poeta cuando la palabra desaparece, cuando los silencios encuentran refugio en su interior sin responder siquiera a los más sutiles susurros internos; el miedo, ese compañero de la sinrazón más inhóspita que se instala sin permiso en el forro del espíritu que envuelve a los cuerpos, mezclando los fríos y las calenturas más tenebrosas. Y sin embargo, son las risas y los besos quienes salvan al humano de sus

retorcidas dentelladas, entre pinturas de otoño y perseidas de agosto que nunca llegan a dar toda la luz precisa.

Sierra Calle arranca palabras al silencio, puede escribir de nuevo, sin que nadie se lo impida, llenando el vacío que la huida de la palabra genera en el interior más cálido y lúgubre a la vez.

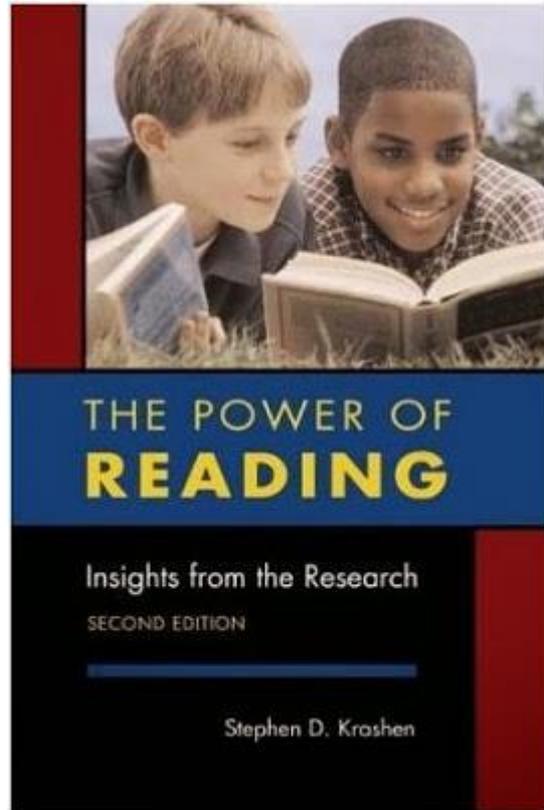
Esta obra, primera de la autora, nos hace transitar por verdaderos requiebros humanos que siempre estuvieron ahí, que permanecerán infinitamente mientras exista un poeta que simplemente vacíe su espíritu con la palabra, con la misma palabra que lo alimenta.

Juan de Dios Villanueva Roa

ENTREVISTA A STEPHEN KRASHEN

Interview with Stephen Krashen, by Victoria Rodrigo and Juan de Dios Villanueva

We have the honor and pleasure to talk with Dr. Stephen Krashen, a leading theorist in the field of reading, bilingual education, and second-language acquisition, and emeritus professor at the University of Southern California in Los Angeles. Dr. Krashen has written more than 20 books and 460 articles on these topics. We talked to him about the role of reading in the acquisition of our first and second language and what can we do to promote reading. We hope you enjoy this interview.



Entrevista a Stephen Krashen, por Victoria Rodrigo y Juan de Dios Villanueva.

Es un honor y un placer hablar con del Dr. Stephen Krashen, profesor emérito de la Universidad del Sur de California en Los Ángeles y destacado teórico en el campo de la lectura, educación bilingüe y adquisición de segundas lenguas. Dr. Krashen ha escrito más de 20 libros y 460 artículos en estos temas. Hemos hablado con él sobre el papel de la lectura en la adquisición de la primera y segunda lengua y sobre qué podemos hacer para promover el gusto por la lectura. Esperamos que disfruten de la entrevista.

1. What is the role of reading in the acquisition of a native or a foreign language? Is it true that we can learn a language by reading? How come?

There is one kind of reading is extremely helpful for acquiring and developing both first and second languages: Reading that we do because we want to, sometimes called "self-selected reading," sometimes called "pleasure reading," and sometimes called "recreational reading." For both first and second language development, study after study has shown that pleasure reading is the major source of our reading ability and our ability to write using a respectable writing style. It is also the major source of our vocabulary knowledge and our ability to use and understand complicated grammatical rules. The "power of reading" is one of the best-established and consistent findings in all of educational research.

Of course, to acquire a second language, reading alone is not enough. Aural input is also necessary. But reading can make a very powerful contribution. In fact, reading may be the only way we reach the highest levels of language proficiency.

1. *¿Qué papel juega la lectura en la adquisición de la primera lengua o de una lengua extranjera? ¿Es cierto que podemos aprender una lengua a través de la lectura? ¿Cómo es posible?*

Hay un solo tipo de lectura que resulta altamente útil en la adquisición y desarrollo tanto de una primera lengua como de una segunda lengua: la lectura que hacemos porque queremos hacerla, a veces denominada “lectura auto-seleccionada”, a veces llamada “lectura por placer” y, otras veces, “lectura recreacional”. En el desarrollo tanto de la primera como de una segunda lengua, la investigación ha mostrado una y otra vez que la lectura por placer es la principal fuente de nuestra capacidad lectora y de nuestra capacidad de escribir con un nivel respetable de redacción. Es también la principal fuente de conocimiento de vocabulario y de la capacidad de usar y entender reglas gramaticales complejas. El “poder de la lectura” es uno de los hallazgos más ampliamente establecidos y consistentes en toda la investigación en educación.

Por supuesto, para adquirir otra lengua, la lectura por sí sola no es suficiente. El input auditivo también es necesario. Sin embargo, la lectura puede constituirse en una poderosa ayuda. De hecho, es posible que sea la única manera de alcanzar los niveles más altos de dominio de una lengua.

2. *So, if reading is so important, what is the best way to learn how to read in a foreign language? What about for a bilingual child?*

What effective methods for learning to read have in common is that they provide the reader with lots of comprehensible and interesting things to read. For young children and beginning second and foreign language students, true "recreational reading" won't be possible. But we can help less advanced readers move to independent reading by reading aloud to them and telling them lots of stories. and with the use of very easy readers (such as graded readers, see discussion below).

There is a wonderful method that was popular in the 1960's that is not used much anymore, possibly because publishers can't make any money from it: Language Experience. The student dictates the story to the teacher. The teacher retypes it correctly, and with the permission of the "author" prints out copies for all students. Students are very interested in reading their own stories or so are their classmates. A cheap (free!), easy way to build a classroom library rapidly!

Bilingual children learn to read quickly when they learn to read in their stronger language. It is easier to learn to read in a language that one understands, and once you can read in one language, the reading ability then transfers rapidly to the second language.

2. *Entonces, si la lectura es tan importante, ¿cuál es la mejor manera de aprender a leer en una lengua extranjera? ¿Qué ocurre en el caso de los niños bilingües?*

Lo que tienen en común los métodos eficaces en el desarrollo de la lectura es que le brindan al lector gran cantidad de cosas que puede entender y que le resultan interesantes de leer. Para los más pequeños y los aprendices iniciales de lengua segunda o extranjera, la lectura verdaderamente recreacional no será posible, pero sí podemos ayudar a los lectores menos avanzados a convertirse en lectores independientes leyéndoles libros y contándoles muchos cuentos, y a través del uso de lecturas muy simples (tales como las lecturas graduadas—como digo más adelante).

Hay un excelente método que se popularizó en los años sesenta y que ya no se usa mucho, posiblemente porque las editoriales ya no pueden ganar dinero con él: *Language Experience*. El estudiante le dicta una historia al profesor. El profesor le da su forma final y, con el permiso del ‘autor’, hace copias para todos los alumnos. Estos se interesan mucho en leer sus propias historias y los compañeros también. Es una manera barata (¡y gratis!) de construir muy rápido una biblioteca en el aula.

Los niños bilingües aprenden a leer muy rápido cuando aprenden a leer en la lengua que dominan más. Es más fácil aprender a leer en la lengua que uno entiende. Una vez que lees en una lengua, la capacidad lectora se transfiere rápidamente a la otra lengua.

3. What is the benefit of reading aloud to children? Why is it so important?

Nearly all children like being read to and it is highly beneficial. Children who are read to regularly, either at school or at home, outperform children not read to regularly on aural tests of vocabulary and grammar, which helps them understand texts when they read. They also get enthusiastic about reading.

Much of the enthusiasm about reading aloud today is because of a very important book, *The Read-Aloud Handbook*, by Jim Trelease. This engaging book has been very popular among parents in North America and has sold millions of copies.

3. ¿Cuál es el beneficio de leerles cuentos a los niños? ¿Por qué es tan importante?

A casi todos los niños les gusta que les lean cuentos, y es muy beneficioso. Los niños a los que se les lee con regularidad, ya sea en la escuela o en casa, comparados con los niños a los que no se les lee regularmente, obtienen mejores resultados en exámenes auditivos de vocabulario y gramática, lo que los ayuda a entender textos cuando leen. También demuestran mayor entusiasmo por la lectura.

El gran entusiasmo hoy en día por la lectura se debe a una publicación muy importante, *The Read-Aloud Handbook*, de Jim Trelease. Este interesante libro se ha popularizado entre los padres y madres de Estados Unidos y ha vendido millones de copias.

4. What is being done in the States to promote reading for pleasure among children?

Not much in the last few years!!! There is a great deal of child poverty in the US: 24% of American children now live in poverty, which means, among other things, little access to books. It is a very strange time: More and more research is emerging showing that

library quality is relating to reading ability. Children who attend schools with better school libraries read better.

Our research using the PIRLS test is one of the studies that shows this. We found that the school library was a very strong predictor of PISA reading scores across 40 countries, independent of the effect of poverty [1].

But at the same time, funding for public and school libraries in the US is being cut. This is a terrible thing: The only place children of poverty can get books is in libraries. Unfortunately, a great deal of money is being spent on testing: We are weighing the animal instead of feeding it.

4. ¿Qué se hace en Estados Unidos para promover la lectura por placer entre los niños?

¡No mucho en los últimos años! Hay una gran cantidad de niños en la pobreza en Estados Unidos: un 24% de los niños estadounidenses vive hoy en la pobreza, lo que significa, entre otras cosas, que hay poco acceso a los libros. La situación actual es muy extraña: hay cada vez más y más investigación que demuestra que hay una relación entre la calidad de las bibliotecas y capacidad lectora. Los niños que asisten a escuelas que tienen mejores bibliotecas leen mejor.

Nuestra propia investigación con los tests PIRLS es uno de los estudios que lo muestra. Determinamos que la biblioteca de la escuela era un gran predictor de los índices PISA de lectura entre 40 países, independientemente del efecto de la pobreza [1].

Pero, a la vez, se eliminan los fondos para bibliotecas públicas y en las escuelas de EEUU. Esto es terrible: el único lugar en que los niños pobres pueden obtener libros es en las bibliotecas. Lamentablemente, gran parte del dinero se gasta en evaluar. Estamos pesando al animal en vez de alimentarlo.

5. In the States there is something call Sustained Silent Reading? What is it? Is it successful?

In sustained silent reading (SSR), students do self-selected reading for short periods of time each time, usually about ten or 15 minutes each day. There is little or no "accountability" – no book reports and no tests on what they read. During SSR time, the teacher also does recreational reading – it's a nice break in the day for the teacher.

SSR clearly works, as long as the program continues for a sufficient length of time (more than just a few weeks), and there is a supply of genuinely interesting books. Students in classes using SSR typically do better than students who do not have SSR time on tests of vocabulary and reading comprehension, and they read more on their own. In one study, children who participated in a sustained silent reading program reported reading more than comparison students six years after the program ended [2].

5. En Estados Unidos se implementa el llamado Sustained Silent Reading (lectura silenciosa sostenida)? ¿Qué es? ¿Ha tenido éxito?

En la lectura silenciosa sostenida (SSR, por sus siglas en inglés), los alumnos hacen lecturas que seleccionan ellos mismos, por períodos breves, generalmente por unos 10 a 15 minutos por día. No hay que rendir cuentas de lo leído haciendo resúmenes de lectura ni pruebas. Durante estas actividades, el maestro también hace lectura recreacional. Es una pausa agradable de la jornada para el maestro.

La SSR, sin duda, funciona si el programa de lectura se realiza por tiempo suficiente (más allá de un par de semanas) y si se dispone de una buena cantidad de libros verdaderamente interesantes. En comparación con otros alumnos, los de las clases en las que se hace SSR típicamente obtienen mejores resultados en pruebas de vocabulario y de comprensión lectora, y leen más por su cuenta. En un estudio, los niños que participaron en un programa de lectura silenciosa sostenida declararon que leían más que otros estudiantes seis años después de terminado el programa [2].

6. Let's talk about a foreign language. What do you think about the use of graded readers in the teaching of a foreign language?

Graded readers are short novels (and sometimes nonfiction) written especially for second language acquirers. Reading graded readers can build the vocabulary and grammar needed to read "authentic" books and are written at a variety of difficulty levels. Several case histories show that language students can make remarkable progress reading graded readers, and little else [3].

6. Pasemos a hablar de una lengua extranjera ¿Qué le parece el uso de lecturas graduadas en la enseñanza de un idioma extranjero?

Las lecturas graduadas son novelas cortas (a veces no de ficción) escritas especialmente para aprendices de una segunda lengua. Leer lecturas graduadas puede desarrollar el vocabulario y la gramática necesaria para leer libros "auténticos" y se producen para una variedad de niveles. Varios estudios de caso muestran que los aprendices de una lengua pueden alcanzar un gran desarrollo leyendo lecturas graduadas [3].

7. What about people who say they don't like to read?

There aren't too many people who can read and don't like to read. Very often, someone who says that he or she "doesn't like to read" thinks that reading only counts when it is a classic, something boring and difficult. They don't respect the books and magazines that they read.

When we see real cases of "reluctant readers" it is usually because they haven't yet found what interests them, and this is because they haven't been exposed to lots of different kinds of reading. This is happening more often as books become more expensive and libraries are losing funding.

7. ¿Y qué pasa con aquellos que dicen que no les gusta leer?

No hay mucha gente que sepa leer y que no le guste hacerlo. Con frecuencia, alguien que diga que “no le gusta leer” piensa que la única lectura que cuenta es la de una obra clásica, algo aburrido y difícil. No valoran ellos los libros y revistas que puedan leer.

Cuando nos fijamos en casos reales de ‘lectores reticentes’, resulta que se debe a que no han encontrado todavía lo que les interesa, lo cual se debe a que no han tenido acceso a múltiples tipos de lectura. Esto ocurre con mayor frecuencia en la medida en que los libros son más caros y las bibliotecas pierden financiación.

8. If you were a language program administrator and finally obtain an ideal amount of money on your budget, what would you use it for? Computers and a brand new language lab or a new library? Why?

I vote for the library. I have done two reviews of computer-based language teaching programs and I found that the results do not live up to the claims made [4]. I have also found no research supporting commercial software designed to improve accent [5].

8. Si fuera usted es el responsable académico de un programa de lengua y por fin consigue una cantidad de dinero extra en su presupuesto, ¿a qué lo destinaría? ¿Ordenadores y nuevo laboratorio de lenguas o una nueva biblioteca? ¿Por qué?

Voto por la biblioteca. He hecho dos revisiones de programas de lengua con instrucción por ordenador y he concluido que los resultados no cumplen las expectativas iniciales [4].

Tampoco he encontrado ninguna investigación que apoye el uso de software comercial en la corrección del acento [5].

9 Nowadays the technology has invaded our lives even in the field of reading. Now we don't need to go to libraries, bookstores to get a book; technology will provide it. What do you think is the role of technology in learning and loving to read? Do you think that iPad, Kindle and the like will eventually replace the 'real book'?

Yes, I think that full "kindlization" will happen, but not as soon as people think it will. The big problem with e-book and e-book readers is their expense. Studies by the Pew organization show that so far in the US, e-book reader owners are generally middle-class or wealthy. When e-books and e-book readers become much less expensive, and when users can freely share e-books, then we will see a large increase in e-book reading. Thus far, e-books have made only a slight impact on reading. There are still few e-books in school libraries in the US, and e-book sales have negatively influenced the sale of paperbacks, but not all that much. I summarized some of this research [6].

9. Hoy en día la tecnología ha invadido nuestras vidas incluso en el campo de la lectura. Ahora no es necesario ir a la biblioteca, a la librería para conseguir un libro. Lo provee la tecnología. ¿Cuál cree usted que es el papel de la tecnología en el aprendizaje y en la

apreciación de la lectura? ¿Cree usted que el iPad, el Kindle y similares finalmente reemplazará al ‘libro tradicional’?

Sí, creo que la completa “Kindlización” va a ocurrir, pero no tan pronto como creen algunos. El gran problema de los libros y lecturas electrónicas es su coste. Estudios de la Organización Pew muestran que, hasta ahora en Estados Unidos, los propietarios de lectores electrónicos son por lo general gente de la clase media o de grupos acomodados. Cuando los libros y lectores electrónicos bajen mucho más de precio y cuando sus lectores puedan compartir sus lecturas, entonces veremos un gran incremento de la lectura electrónica. Hasta ahora, los libros electrónicos solo han tenido un impacto leve en los hábitos de lectura. Hay pocos libros electrónicos en las bibliotecas de las escuelas de Estados Unidos y su venta ha afectado negativamente la de libros en su formato más barato—libro de bolsillo-, aunque el efecto ha sido leve. Alguna de la investigación sobre este tema ya la he presentado [6].

Victoria Rodrigo y Juan de Dios Villanueva

[1] Krashen, S., Lee, S.Y. and McQuillan, J. 2012. Is the library important? Multivariate studies at the national and international level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1): 26-36.

[2] (Greaney, V., and M. Clarke, M. 1973. A longitudinal study of the effects of two reading methods on leisure-time reading habits. In *Reading: What of the future?* ed. D. Moyle. London: United Kingdom Reading Association. Pp. 107-114.)

[3] (e.g Mason, B. and Krashen, S. 1997. Extensive reading in English as a foreign language. *System* 25: 91-102.)

[4] Krashen, S. 2013. Rosetta Stone: Does not provide compelling input, research reports at best suggestive, conflicting reports on users’ attitudes. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 8:1.

Krashen, S. 2014. Does Duolingo "trump" university-level language learning? *International Journal of Foreign Language Teaching* 9(1):13-15.

[5] Krashen, S. 2013. The effect of direct instruction on pronunciation: Only evident when conditions for Monitor use are met? *GiST: Education and Learning Research Journal* 7: 271-275.

[6] Krashen, S. 2011. Kindelization: Are books obsolete? *Journal of the California School Library Association, CSLA* 3(2):10-11

