

ISLL

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Nº 4

Julio
2015

Ana Fernández-Rufete Navarro

Maria de Graça Sardinha

Fernando José Azevedo

Rosa Rato

Anna Soria Andurell

María Belén Rodríguez Caamano

María Victoria Guadamillas Gómez

Juan C. Ripoll Salceda

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Julio 2015



MÁLAGA

Índice

Dirección y comités	3
Secciones, ISSN	5
Normas de publicación	6
ARTÍCULOS	
Ana Fernández-Rufete Navarro:	
Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería	7
Maria da Graça Sardinha, Fernando José Azevedo y Rosa Rato:	
Promoção da leitura na escola portuguesa: metodologias e crenças dos professores do Ensino Básico	25
Anna Soria Andurell:	
Hipertexto y comprensión lectora.....	51
María Belén Rodríguez Caamano:	
Novela ecuatoriana para escolares.....	71
María Victoria Guadamillas Gómez:	
La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica/La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica	93
Juan C. Ripoll Salceda:	
Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica	107
RECENSIONES	
Elena Jiménez-Pérez: <i>El canon abierto. Última poesía en español</i> , de Remedios Sánchez García	123
ENTREVISTA	
Entrevista a Ana Teberosky.....	125

Investigaciones Sobre Lectura

DIRECTORA

Elena Jiménez Pérez, UGR

SUBDIRECTOR

Juan de Dios Villanueva Roa, UGR

EDITOR

Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Jesús Camacho Niño, UJA, España

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

Antonio García Velasco, UMA, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Raquel López Ruano, UHU, España

Raquel Benítez Burraco, US, España

Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Ester Trigo, UCA, España

Sergio Vera Valencia, UCLM, España

Belén Ramos, UCO, España

Manuel Cabello Pino, UHU, España

Enrique Gutiérrez, PalackýUniversity, Olomouc República Checa

Moisés Selfa, ULL, España

Narciso Contreras, UJA España

Rubén Cristóbal, Liceo José Martí (Varsovia), Polonia

Victoria Rodrigo, Georgia StateUniversity 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, UJA, España

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/>

ISL está indexada en:



Investigaciones Sobre Lectura (ISL, ISSN 2340-8685) 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. Se edita **semestralmente**, en **enero** y **julio** de cada año. Los trabajos aquí publicados han sido sometidos a evaluadores externos a la revista. La revisión de los trabajos se realiza de forma anónima y por pares.

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

isl@compensionlectora.es

Copyright: Los autores e ISL

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](#).



Número 4.
Julio de 2015

Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería

Ana Fernández-Rufete Navarro

Universidad de Almería

Pág. 7 a la 24

Abstract:

Keywords

spelling, teaching, learning, education, research

Through collating of the views of primary school teachers who teach the area of Spanish language and literature, this research seeks to deal with the opinions of teachers and methodological approaches used in the teaching of writing. We establish a high concern to make spelling a priority and recognise a widespread failure in the results obtained by the students; the willingness of teachers to implement new educational proposals for teaching of writing and calls for a reflection on didactic approaches is clear.

In this descriptive investigation, the questionnaire is the instrument used to collect data from teachers. The sample is established by a total of 140 teachers from 25 schools. After collecting the data, these data were analysed to get a general view of the situation of the learning of the spelling from the point of view of primary school teachers who teach the area of Spanish language and literature in Almería and province.

For teaching, writing is basic necessity in all knowledges of primary and it is one of the quality indicators in our educational system as a basic element for the control of the written language.

The teaching of spelling through activities involving written composition appears to be critical for teachers who claim agreed alternatives should be included in the planning in all knowledges of primary. In turn, there is the necessity of the schools are on the same page and agree lesson plans which are going to make consubstantial and hard-wearing changes on approaches and methods to be applied in the teaching of spelling and including all areas of knowledge.

1. Introducción

En la actualidad, existe un sentir común entre los docentes: el cada vez más grave problema de la ortografía y las dificultades para atajarlo. Y es que, además, es un sentir entre aprendices el menosprecio por la corrección en la escritura, quizá por influencia o imposición de los nuevos dispositivos electrónicos que requieren de la instantaneidad, de la improvisación, de la velocidad y la economía lingüística, además de otras limitaciones dentro de las aulas, desde el aumento de la ratio hasta las distintas metodologías docentes.

Es un hecho el gran número de errores ortográficos que cometen los escolares a la hora de elaborar textos, las continuas impropiedades en el uso del léxico o en las construcciones gramaticales; incorrecciones que, en unos casos, se gestan en la Educación Primaria, se acentúan a lo largo de la Educación Secundaria y se siguen apreciando de manera significativa durante la enseñanza universitaria donde se llegan a apreciar graves errores que no se han subsanado y trabajado en etapas anteriores. Echauri (2010, p.1) señala que “las faltas de ortografías son una realidad omnipresente frente a la que el profesorado se siente a menudo impotente y sin saber muy bien cómo actuar”.

Es observable cómo los errores ortográficos en los escolares son frecuentes y constituyen una gran preocupación para el profesorado, que manifiesta encontrar grandes dificultades a la hora de actuar sobre el error y en otros casos, cómo abordar la enseñanza de la ortografía. No solo los niños y niñas en edad escolar tienen dificultades ortográficas sino que también estudiantes universitarios poseen problemas en el correcto uso de las normas que rigen la escritura (Matteoda, 1998; Carratalá, 2002 y Díaz, 2008). Ante esta observación, he decidido plantear este estudio, con el fin de conocer que tratamiento didáctico le aporta el profesorado a la ortografía en el área de Lengua y Literatura a la misma vez, encontrar explicaciones, opiniones, creencias, posibles soluciones que aporten luz al proceso de enseñanza-aprendizaje en general, obteniendo una visión global de cómo la trabajan en el aula de Educación Primaria.

Durante la etapa de formación, son muchas horas lectivas las que los docentes dedican a la enseñanza de la ortografía (Gabarró y Puigarnau, 2010) y, por ello, es necesario, de un lado, conocer de qué manera se trabaja con esta en el aula con la finalidad de analizar cómo se adquiere esta destreza y, de otro, barajar las posibles formas de actuar. Así que esta investigación cuantitativa pretende analizar cuáles son las estrategias y enfoques empleados por el profesorado de Almería y provincia para trabajar con la ortografía en el aula y cuáles son sus recursos ante los errores ortográficos del alumnado. Por tanto, se plantea la necesidad de descubrir si el enfoque didáctico o forma de enseñar que utiliza el profesorado es el idóneo para subsanar estos errores y de qué manera conseguirlo. Sin duda, un uso correcto de la ortografía (de la

palabra, de la oración) constituye un elemento básico del dominio del lenguaje escrito (Zayas, 1995).

La ortografía está vigente en cualquier actividad educativa y, últimamente, está adquiriendo más relevancia la preocupación docente porque los escritos de los escolares se encuentran plagados de multitud de faltas de ortografía. Esto hace plantearnos, de un lado, en qué consiste su enseñanza; de otro, cómo se debe aplicar. Según Camps, Millán, Montserrat y Cabré (2004, pp.38-39) convendría “recordar que aprender a escribir no es aprender ortografía y que, en cambio, la ortografía es un aspecto socialmente importante de la lengua escrita”.

Otro motivo que me lleva a realizar esta investigación es que no hay ningún estudio similar en Almería y provincia; por tanto, trabajar esta temática y poder descubrir qué postura adopta el profesorado en relación con este aspecto de la enseñanza de la Lengua, que muchas veces resulta ardua. En general, existen pocos estudios que profundicen sobre el tratamiento, enfoque didáctico y evaluación que recibe la enseñanza de la ortografía en un aula de Primaria; García (2001) considera que no ha sido la ortografía un tema prioritario para los especialistas de la lengua, a pesar de la gran cantidad de carencias que hay en su aplicación didáctica y la necesidad de renovación de la misma.

1.1. La enseñanza y aprendizaje de la ortografía: Enfoques, métodos y técnicas

Uno de los ámbitos más importantes de la lengua es la enseñanza de la ortografía, el cual permite desarrollar habilidades intelectuales y, a través del que el alumnado desarrolla destrezas y hábitos para conformar su aparato ortográfico. Es por ello que la ortografía no solo se enseña, sino que también se aprende.

La enseñanza de la ortografía tiene que contextualizarse dentro de los aprendizajes del alumnado a través de unos métodos y unos procedimientos que el profesor, previamente, ha establecido y se encargará de poner a disposición situaciones reales de escritura que proporcionan una conexión con la escritura (Sánchez, 2009). Desde la aparición de la ortografía, como elemento de la lengua objeto de enseñanza, han sido distintos los enfoques o formas que se han ido adoptando para enseñar y trabajar con la ortografía en el aula, entre ellos: *tradicional*, *socio-constructivista*, *comunicativo o funcional* y por último, el *PNL (Programación Neurolingüística)*.

La mayoría de autores y manuales (Gómez, 2007; Bustos, 1995; Palacios, 2010 y Martínez, 2004) coinciden en un *enfoque tradicional* para enseñar ortografía y otros consideran que es el más empleado por el profesorado (Mesanza, 1991; Díaz, 2008 y Barberá et al., 2001). Este enfoque apuesta por la transmisión verbal de reglas, el error-corrección-sanción, repeticiones, automatización de la escritura y práctica a través de ejercicios fonotécnicos mediante el libro de texto y en otros casos, cuadernillos o fichas

refuerzo que promueven la automatización. Según Catalá (2009, p. 1), “la enseñanza de la ortografía de forma tradicional no consigue fijar el aprendizaje de los alumnos, (...). Determinadas prácticas, en vez de prevenir los errores ortográficos, contribuyen a fijarlos”.

El enfoque *socio-constructivista* pretenden alejarse de la visión tradicional basando la adquisición de la ortografía en la construcción comunicativa donde los errores se transforman en un elemento para aprender, una enseñanza vinculada a procesos de comprensión y producción textual. Junto a este enfoque, hallamos el *comunicativo y funcional* donde se proponen situaciones comunicativas para que los alumnos pongan en juego sus conocimientos y, a partir de la revisión holística de sus propios textos, que le servirán como modelo para alcanzar la eficiencia en la comunicación; a través del cual la ortografía recibe un tratamiento más contextualizado dentro de la comprensión y expresión escrita (Barberá, Collado, Morató, Pellicer y Rizo, 2001). Unido a ello, nuevas tendencias nos llevan al enfoque *PNL* que consiste en “nuevo enfoque de la comunicación y del cambio entre cuyos objetivos está el describir los procesos mentales de forma suficientemente clara como para que puedan ser enseñados” (Gabarró y Puigarnau, 2010, p.29). En el campo de la ortografía, el PNL ha logrado desmenuzar el proceso mental que realizan las personas con buena ortografía y pensando el modo de enseñarlo (Gabarró y Puigarnau, 2010).

A partir de la constatación de que cada día el alumnado lee cada vez menos, existen distintas opiniones de que la *lectura* es fundamentales para mejorar la ortografía del alumnado. Sánchez (2009, p.16) considera que “la lectura es un óptimo auxiliar de la ortografía porque contribuye a reforzar la imagen léxica que tiene el alumno de las palabras, afianzando el léxico que ya conoce”. Hay que inculcarles a nuestros alumnos la necesidad de leer, pues nadie duda de que la lectura sea una gran ayuda para aprender la ortografía de las palabras (García, 2011). En cualquier Plan de Fomento a la lectura podemos ver que su objetivo general es el de utilizar la lectura como medio para aprender vocabulario y ortografía. Martínez de Sousa (2003) apuesta por sacar partido a la lectura para exponer las reglas, subrayar aspectos ortográficos o incluso hacer hincapié en las dificultades.

A pesar de que a las *nuevas tecnologías* se les atribuye un carácter perjudicial en el ámbito de la ortografía, existen propuestas y estudios que demuestran que una aplicación adecuada de las TIC en el aula puede ser una herramienta efectiva para mejorar la ortografía. Un estudio realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Ramon Llull y el centro CETEI-Fundación Joan XXIII nos muestra evidencias de que estudiantes de secundaria que utilizan contenidos digitales en el aula mejoran un 20% en las pruebas de ortografía (Marqués, 2011). Por tanto, si se utilizan las nuevas tecnologías de forma adecuada pueden convertirse en nuevos enfoques didácticos que reducen las faltas de ortografía.

Como docentes, debemos evitar hacer un tratamiento de la ortografía basado, exclusivamente, en el aprendizaje de reglas ortográficas; debemos intentar que el alumnado se adueñe de la norma ortográfica y, para ello, es necesario considerar la ortografía como un subproceso en la producción de textos. Es más fácil controlar el número de errores ortográficos que cometen los discentes si se usa más de un método, técnicas e incluso estrategia de aprendizaje (Carratalá, 2002). Por tanto, hemos de optar por diversos métodos o estrategias que consigan darle a la ortografía un tratamiento global.

En lo que respecta a la puesta en práctica de esta enseñanza y aprendizaje de la ortografía, García (2011) y Paredes (1997) plantean la necesidad de trabajarla no solo en el área de Lengua Castellana y Literatura sino en las distintas materias, introducirla en la rutina de aula y de esta manera, los discentes percibirán que cometer faltas de ortografía no solo se ciñe a la área de Lengua adquiriendo la ortografía una perspectiva multidisciplinar.

1.2. Importancia de la ortografía y su vínculo con la composición escrita

A lo largo de las distintas etapas, el protagonismo que se le ha ido dando a la ortografía se ha encontrado directamente ligados con la enseñanza; y vinculada al aprendizaje de la lengua escrita. Según Camps et al. (2004), las funciones más importantes de un código gráfico pueden analizarse en dos planos: el plano lingüístico y comunicativo, de un lado; el plano sociológico, de otro. En primer lugar, en el plano lingüístico y comunicativo, el sistema ortográfico asegura la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados aclarando el discurso escrito y, en el plano sociológico, la ortografía constituye un convenio necesario para que todos los miembros de una comunidad lingüística puedan asumir como pertenecientes al grupo. Para Barberá et al. (2001), la ortografía es un elemento unificador, hilo conductor, sintetizador cultural y elemento normalizador.

El aprendizaje de la norma ortográfica comienza cuando el alumno toma contacto con la escritura puesto que constituye un elemento esencial para poder comunicarnos y entendernos, ya que, incluso, un cambio ortográfico puede suponer que la palabra cambie totalmente de significado pudiendo llevar a la incomprensión. Es por ello que numerosos autores defiende la necesidad de aprender ortografía a través de la composición escrita. Gil (2014, p.1) señala que “aprender a escribir correctamente sin faltas de ortografía, es una de las principales prioridades de la enseñanza curricular en la Educación Primaria” y a partir de aquí, nos preguntamos si es necesario dominar las reglas ortográficas antes de aprender a escribir, redactar o expresar ideas. Echaury (2000) percibe que el profesorado está acostumbrado a trabajar la ortografía alejada de aspectos lingüísticos y descontextualizada de la composición escrita, a través de materiales que solo propician el aprendizaje memorístico de reglas. Según Mesanza (2003, p. 222), “la ortografía definida por la RAE como *la parte de la gramática que*

enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la ortografía, se valora como un aspectos más de lo escrito". Por tanto, las actividades y recursos empleados para el tratamiento de la ortografía deben basarse en el discurso escrito a través de la creación y revisión de textos (Galera y Camps, 2002 citado en Mesanza, 2003).

Vincular la enseñanza de ortografía a la composición de texto permitiría trabajarla de manera contextualizada y por ello, "el problema de la enseñanza de la ortografía no puede separarse del problema de la enseñanza de la escritura" (Echauri, 2000, p.1). Según Navarro (2010 citado en Gil, 2014, p.1) "a escribir se aprende escribiendo y leyendo". Esta perspectiva de enseñanza apuesta por la composición escrita como medio por el que aprender las reglas ortografía y gramaticales. Junto a ello, es necesario incluir la corrección ortográfica durante el proceso de escritura donde se trabajaría la autocorrección y la revisión. (Cassany, 1999 citado en Echauri, 2000). En la actualidad, hay experiencias didácticas en las que se manejan recursos para componer textos, como son la creación de cuentos ortográficos, cartas o mensajes electrónicos. Siguiendo estas propuestas, "la ortografía por tanto, en los procesos de lectura y escritura ocupa en estos un sitio privilegiado" (Abello-Cruz, 2010, p.54).

En definitiva, la gran relevancia que presenta la ortografía para Mesanza (1991) reside en la estrecha relación entre la capacidad ortográfica con otras facetas lingüísticas como pueden ser la lectura, composición escrita, lingüística, pronunciación, gramática, el significado de los vocablos, entre otras; de ahí que sea necesario trabajarla como un aspecto no aislado en la formación lingüística de los discentes.

1.3. Marco o conexión curricular

En este marco curricular se vincula la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 6.2, donde se fijan los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas y a su vez, el Decreto nº 230/2007 de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía se regula la enseñanza del Área de Lengua Castellana y Literatura, las cuales muestran una serie de evidencias sobre el correcto conocimiento ortográfico como medio para desarrollar la competencia comunicativa y social de los niños que reflejan estas leyes educativa.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, en asignatura de Lengua Castellana y Literatura se pretende "consolidar en esta etapa el dominio de las técnicas gráficas, la relación sonido-grafía, las normas ortográficas convencionales". (MEC, 2006, p. 43083) En el ámbito curricular, la ortografía se halla dentro del área de conocimiento de "Lengua castellana y literatura" haciendo mención a la ortografía en los siguientes objetivos de la etapa de Educación Primaria: "Comprender y expresarse oralmente y por

escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultura” y “Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos” (MEC, 2006, p. 43084). Por último, en los contenidos del área, tenemos que tener en cuenta el conocimiento y el uso reflexivo del código lingüístico — oral y escrito— en los niveles de oración, de palabra y de texto y es en el bloque del área, donde se han de consolidar el dominio de las técnicas gráficas, la relación sonidografía, las normas ortográficas convencionales y la disposición del texto en la página, teniendo en cuenta que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.

En el Decreto nº 230/2007 de 31 de julio, la ortografía aparece en el núcleo temático “¿Qué y cómo escribir?” se proponen sugerencias sobre líneas metodológicas y utilización de recursos, en concreto: “El proceso escritor debe iniciarse con la redacción de mensajes sencillos con una intención clara y funcional. Más tarde se abordará la composición de mensajes más complejos con un conocimiento básico de los elementos que participan en la composición” donde el alumnado adquirirá en esta etapa un nivel de expresión escrita “con corrección ortográfica y gramatical” (BOJA, 2007, p.18). Por último, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en el artículo 19.2. Principios pedagógicos destaca la necesidad de realizar un tratamiento interdisciplinar de elementos propios del lenguaje como es la ortografía.

1.4. Objetivos de la investigación

Este estudio tiene como objetivo indagar y disponer de información sobre la enseñanza de la ortografía que lleva a cabo el profesorado de Educación Primaria en el área de Lengua y Literatura en lo que respecta a planteamientos didácticos; técnicas; enfoques; prácticas metodológicas; tipo de evaluación y recursos para su enseñanza, con la finalidad de valorar la situación actual y promover nuevos cambios y propuestas.

1.4.1. Objetivo general

- Conocer cómo se lleva a cabo la enseñanza aprendizaje de la ortografía a través de la información aportada por los docentes que importan el Área de Lengua y Literatura en Educación Primaria.

1.4.2. Objetivos específicos

- Analizar los planteamientos didácticos utilizados para trabajar la ortografía en el aula.
- Conocer que metodología emplea el profesorado para trabajar la ortografía en el aula.

- Obtener una visión de la problemática de la enseñanza de la ortografía desde la perspectiva práctica de los maestros.
- Conocer cómo los docentes trabajan la corrección de errores ortográficos.
- Evaluar el grado de satisfacción de los docentes en la enseñanza de la ortografía y recabar sus aportaciones.
- Conocer la postura del profesorado ante la influencia de las TIC en el alumnado y su utilización como recurso para la enseñanza de la ortografía.

2. Método

2.1. Enfoque o perspectiva de investigación cuantitativa: La investigación descriptiva

Este estudio se inscribe dentro del paradigma de investigación de ámbito cuantitativo y la modalidad de investigación es no experimental. Este enfoque de investigación:

Utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.5).

Se trata de una investigación no experimental descriptiva, la cual nos permite estudiar el problema educativo y lograr los objetivos de la investigación. Este estudio centra su atención en determinar el “qué es” de un fenómeno educativo, en este caso, la situación de la importancia concedida a la ortografía y su tratamiento en las aulas de Primaria en Almería y provincia desde la actividad de los docentes, lo que supone una descripción pormenorizada del estado actual de esta situación educativa. En definitiva, se centra en medir, recolectar o evaluar datos referidos a distintos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández et al., 2003). Se recoge y analiza información con fines exploratorios para llegar a contrastar las hipótesis planteadas (Arnal, Latorre y Del Rincón, 1994), donde utilizaremos un cuestionario como instrumento de recogida de datos para la medición objetiva de este fenómeno social. La meta es proporcionar descripciones estadísticas, relaciones y explicaciones (McMillan y Schumacher, 2005).

En una investigación descriptiva, McMillan y Schumacher (2005, p.42) consideran que “el propósito se limita a caracterizar algo como es”. Con esta investigación, se van a describir las características de la enseñanza de la ortografía, en lo que respecta a planteamientos didácticos y otras consideraciones, a través de la información recogida de los docentes encuestados. La estrategia de investigación empleada es la encuesta que esta “orientada a la descripción de una situación dada” (Arnal et al., 1994, p.175), donde conseguiremos información de una parte

representativa de la población objeto y con esa muestra extraer conclusiones representativas (Bell, 2001).

2.2. Contexto y participantes

En esta investigación, la población objeto se localizan en la provincia de Almería donde se necesita recoger el mayor número de información de los docentes que imparten el área de Lengua y Literatura Castellana con el objetivo de poder generalizar y estudiar esta problemática. El contexto lo conforman los colegios de Educación Primaria de Almería y provincia, tanto públicos como privados y concertados, donde los participantes serán los profesores que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura. El tipo de muestreo utilizado es el muestreo aleatorio simple donde “los sujetos son seleccionados a partir de la población, de tal manera que todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de resultar escogidos” (McMillan y Schumacher, 2005, p.136) que aporta validez externa a la investigación.

Según los propósitos del estudio, se consideró relevante tomar en cuenta al mayor número posible de profesores pertenecientes al área de Lengua y Literatura de Educación Primaria de los centros educativos de la Almería y provincia para obtener una muestra representativa, de modo que la muestra está constituida por un total de 140 profesores pertenecientes a 25 centros educativos de distintas localidades de la Almería y provincia recogidos en la siguiente tabla.

CENTROS EDUCATIVOS COLABORADORES	
<i>CENTRO EDUCATIVO</i>	<i>LOCALIDAD</i>
CEIP “Álvarez Sotomayor”	Cuevas de Almanzora (Almería)
CEIP “Ángel del Haro”	Vera (Almería)
CEIP “Antonia Artigas”	Gérgal (Almería)
CDPC “Arcangel”	Almería (Almería)
CDPC. “Divina Infantita”	Almería (Almería)
CEIP. “Emilio Zurano Muñoz”	Pulpí (Almería)
CEIP. “Freinet”	Almería (Almería)
CEIP. “FuenteSantilla”	Puente del Río (Adra)
CEIP. “Joaquín Tena Sicilia”	Abla (Almería)
CEIP. “Josefina Baro Soler”	El Puche, Almería (Almería)
CEIP. “La Atalaya”	Níjar (Níjar)
CDPC. “La Milagrosa”	Almería (Almería)
CEIP. “Lope de Vega”	Almería (Almería)
CDPC. “Mader Asunta”	Almería (Almería)
CEIP. “Madre de la Luz”	Almería (Almería)
CEIP. “Padre Méndez”	Almería (Almería)
CEIP. “Príncipe Felipe”	Huerca-overa (Almería)
CEIP. “San Agustín”	San Agustín (El Ejido)
CC. “San Francisco”	Almería (Almería)

CEIP. "San Nicolás"	Adra (Almería)
CEIP. "Simón Fuentes"	Carboneras (Almería)
CDPC. "Stella Maris"	Almería (Almería)
CEIP. "Tres Villas-Nacimiento"	Nacimiento (Almería)
CEIP. "Castillo de los Vélez"	Vélez-blanco (Almería)
CEIP. "Velázquez"	Albox (Almería)

Tabla 1. Centros educativos de Almería y municipios participantes en la investigación.

2.3. Recogida de información: instrumentos y procedimientos

En esta investigación descriptiva, el cuestionario es el instrumento utilizado para recoger los datos; es decir, el listado de preguntas a las que debe responder la muestra previamente seleccionada y además, especifica el modo de respuesta que ofrecerán (Cea, 2001, citado en Quintanal y García, 2012); para obtener información de primera mano y, por tanto, la recolección sistemática de datos para establecer conclusiones.

Este cuestionario consta de 20 preguntas donde figuran aspectos relacionados con la consideración de la ortografía, su tratamiento en el aula, enfoques, las nuevas estrategias, la corrección de la misma, la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación entre otros, es decir, distintos contenidos pedagógicos del área de lengua relacionados con la ortografía. En él, se incluyen preguntas abiertas y cerradas cuyas respuestas están acotadas en la encuesta pero con varias opciones de respuesta. Para cerciorarme de la validez de este instrumento y como medio de validación del mismo, llevé a cabo una *prueba piloto* con 10 docentes de la muestra y expertos en la temática lo revisaron y analizaron con el fin de validarlo (Casas et al., 2006) y cercionarnos de que se recoge información válida y fiable sobre aquello que se plantea en la investigación (Hernández et al., 2003). Vinculado a la difusión del instrumento, los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico y entregados de manera personal en algunos de los centros, junto al cuestionario se incluía una carta de presentación y unas instrucciones sencillas a tener en cuenta para su cumplimentación y devolución.

El proceso de recogida de datos tuvo lugar entre marzo y mayo donde se obtuvieron un total de 140 cuestionarios de la muestra. Una vez recopilados los datos, se realizó un tratamiento de la información obtenida sometiendo a análisis los datos donde se revisaron, recopilaron y categorizaron los datos clasificándolos según respuestas dadas a los distintos ítems de las preguntas que se contabilizaron en tablas de frecuencia, para su posterior análisis estadístico y obtención de representaciones gráficas en forma de diagramas de barras y gráficos de sectores para la interpretación de los resultados. A su vez, para expresar en porcentaje los datos cuantitativos se definieron unas unidades de codificación determinando categorías, es decir, se crearon patrones generales de respuesta y la asignación de un valor numérico a cada patrón para

medir la frecuencia de aparición. Finalmente, al disponer categorizados todos los datos, obtenemos unos datos que se exponen a continuación.

2.4. Datos y resultados

Este apartado tiene la finalidad de describir y analizar los resultados obtenidos para poder sacar conclusiones y realizar una valoración de la enseñanza de la ortografía en todos los aspectos propuestos. A continuación, se analizarán los resultados más significativos tomando como referente los resultados de la encuesta realizada al profesorado e interpretando los gráficos realizados, seleccionando los siguientes:

1. Consideración de la ortografía (figura 1). El profesorado, en un 90%, manifiesta que la ortografía es un elemento clave en la enseñanza de la Lengua por encima de otros aspectos como la gramática, un 4% la considera menos importante que la gramática, solo un 2% no lo considera clave en la enseñanza de la Lengua, y finalmente, otras consideraciones aportadas por un 4% de los docentes. De entre estas últimas destacar: la lectura; el vocabulario y gramática como elementos claves de la enseñanza de la lengua.

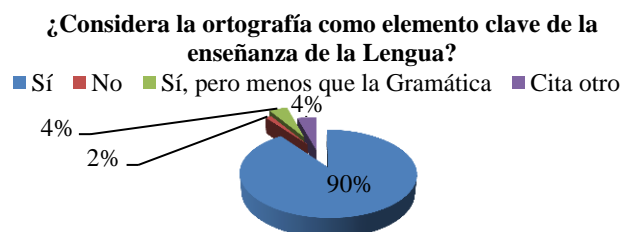


Figura 1. Consideración de la ortografía.

2. Satisfacción con los niveles ortográficos obtenidos por el alumnado (figura 2). En general, el 66% del profesorado se muestra insatisfecho con los niveles ortográficos obtenidos por el alumnado, en contraposición con un 31% que afirma que sí se encuentran satisfechos con estos niveles y un 3% que NS/NC.

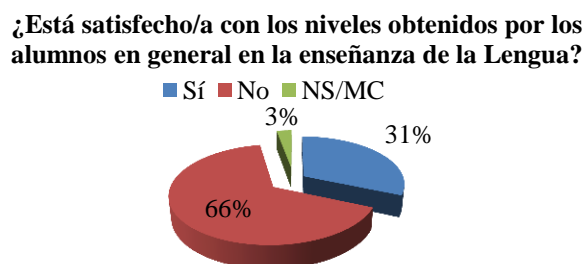


Figura 2. Satisfacción con los niveles ortográficos obtenidos por el alumnado.

3. Consideración del fracaso ortográfico generalizado en diversos niveles educativos (figura 3). El 76% los encuestados reconocen que existe este fracaso generalizado que afecta a un elevadísimo número de escolares de los distintos niveles educativos, solo un 13% considera que no lo hay, un 7% que cree que el fracaso es circunstancial y, solamente, 4% de los docentes NS/NC.

¿Considera que existe un fracaso ortográfico generalizado que afecta a un elevadísimo número de escolares de los distintos niveles educativos?

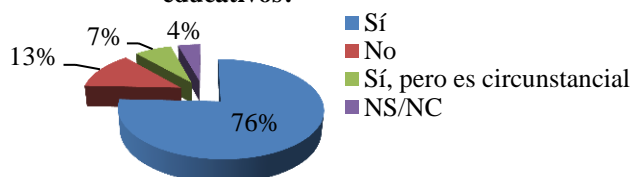


Figura 3. Consideración del fracaso ortográfico generalizado en diversos niveles educativos.

4. Enfoques metodológicos en la enseñanza de la ortografía (figura 4). En lo que concierne al tipo de enfoque metodológico empleado por los docentes en el área de Lengua, encontramos ciertas discrepancias: la mezcla de enfoques predominan con un 75%, a los que siguen el constructivista o comunicativo, con un 12%; el enfoque tradicional o academicista utilizado por un 9%, el 1% NS/NC y, por último, otros métodos, con un 3% entre los que destacar: trabajar con vocabulario y hacer uso de juegos con el lenguaje.

¿Qué tipo de enfoque metodológico utiliza a la hora de enseñar ortografía?

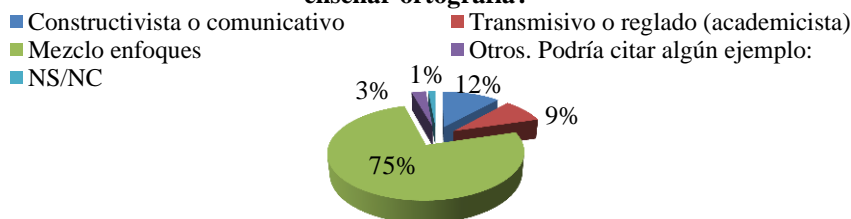


Figura 4. Enfoques metodológicos en la enseñanza de la ortografía

5. Enseñanza de la ortografía bajo propuestas tradicionales (figura 5). Aunque la mayoría de los encuestados emplean para trabajar con la ortografía propuestas tradicionales como los dictados y la corrección de los mismos, también, encontramos: un 64% opina que estas propuestas tradicionales pueden servir de base, pero se deben promover alternativas, un 18% que considera que estas propuestas deben eliminarse y plantear nuevas a través de actividades de revisiones textuales, autocorrección, juegos de lenguaje, etc. y de otro, que un 16% cree que es necesario revisarse y consensuarse nuevos métodos y solo un 2% aporta otras alternativas, entre ellas: el dictado como estrategia que debe complementarse con otros métodos; juegos con el lenguaje; y la lectura.

¿Se debería mantener la enseñanza de la ortografía mediante propuestas tradicionales?

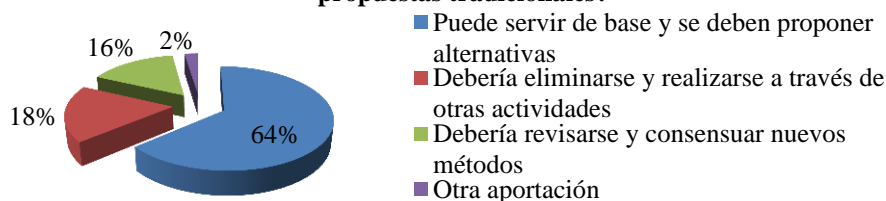


Figura 5. Enseñanza de la ortografía bajo propuestas tradicionales.

6. Importancia de la ortografía en todas las áreas de conocimiento, no solo la de Lengua (figura 6). En cuanto, a la consideración de la ortografía como un aspecto que debería tener igual importancia en todas las áreas de conocimiento y no solamente en el área de Lengua, el 99% del profesorado considera que se debe dar la misma importancia a la ortografía en todas las áreas y un 1%, que no en todas las áreas.

¿Considera que se debería dar la misma importancia a la ortografía en todas las áreas del conocimiento y no solo en el área de Lengua?



Figura 6. Importancia de la ortografía en todas las áreas de conocimiento.

7. Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía (Figura 7). Vinculado a las nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía, el 31% del profesorado considera que las nuevas estrategias deben basarse en lecturas de textos seleccionados, motivadores, que conecten con su entorno, sus intereses, su imaginación, sus experiencias, su nivel de maduración personal..., un 29% en la autocorrección y juegos con el lenguaje; el 25% cree que partir de la producción de textos propios constituiría una nueva estrategia y, finalmente, solo un 14% de los docentes encuestados defienden la deducción de normas y búsqueda de irregularidades ortográficas en sus producciones; y por último, un 1% otras: uso del diccionario y propuestas TIC.

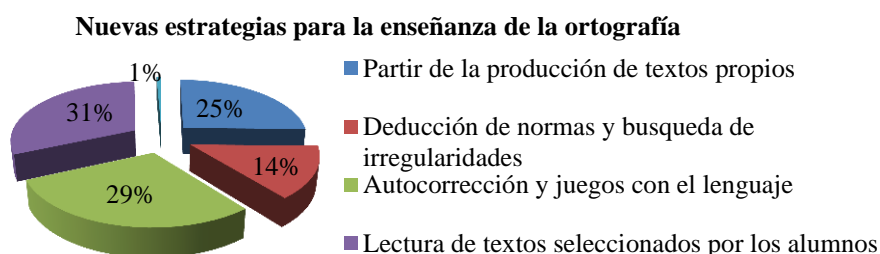


Figura 7. Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía.

8. Trabajar la ortografía a través de textos propios en clase (figura 8). Aunque, podemos percibir cómo el profesorado apuesta por propuestas más tradicionales como el dictado, si bien existe la posibilidad de vincular la ortografía a la producción escrita, el 59% trabaja, a menudo, con la ortografía a través de la producción de textos propios, repasando borradores y haciendo revisiones para obtener la producción final. Por el contrario, el 31% lo realiza ocasionalmente y, de manera trimestral, un 10%.

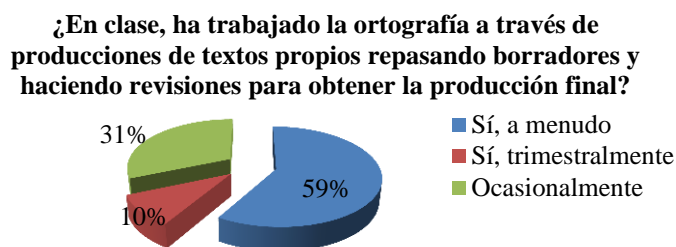


Figura 8. Trabajar la ortografía a través de producción de textos

3. Conclusiones, consecuencias e implicaciones.

A la vista de los resultados obtenidos a través del cuestionario, es posible establecer ciertas conclusiones. En cuanto a los propósitos de esta investigación, la mayoría de los objetivos planteados se han verificado y, además, se ha conseguido conocer cuál es la visión general de la situación de la enseñanza aprendizaje de la ortografía desde el punto de vista de los docentes que imparten el Área de Lengua y Literatura en Educación Primaria en Almería y provincia. A continuación, destaco brevemente las conclusiones, consecuencias e implicaciones obtenidas:

En primer lugar, queda reflejada la importancia de la ortografía para el profesorado y la consideración de elemento clave en la enseñanza de la Lengua, a lo que se añade la constatación de la insatisfacción y preocupación por los niveles ortográficos obtenidos por el alumnado y el reconocimiento de un fracaso ortográfico que afecta a un elevado número de escolares. Aún así, esta insatisfacción manifestada no se ve reflejada en un cambio metodológico e instrumental patente, pero sí se aprecia una tendencia y predisposición general del profesorado hacia la adopción de nuevas técnicas y herramientas que, en su opinión, deberían ser incluidas en las programaciones y libros de texto. Los docentes siguen recurriendo al libro de texto para trabajar la ortografía aunque saben que las actividades que plantea son insuficientes para trabajarla viendo la necesidad de promover alternativas. A pesar de estar predispuestos a recurrir a nuevas propuesta, se mantiene como técnicas e instrumentos más empleados para los dictados, los libros de texto y copiados.

En segundo lugar, existe una intención de promover cambios en la enseñanza, pero las programaciones de aula son las que parecen limitar estos cambios, situación que puede revertir el propio profesorado realizando nuevas programaciones y promoviendo los cambios en los libros de texto. Sin duda, las limitaciones en el horario y el número de alumnos por clase son también destacados en las observaciones del profesorado como limitantes a la hora de iniciar nuevas técnicas o métodos de enseñanza de la ortografía.

En tercer lugar, tras observar los resultados de la investigación y recogiendo las observaciones del profesorado, se considera que es fundamental enseñar ortografía a través de actividades que impliquen composición escrita, fundamentalmente, la

producción de textos propios por parte del alumnado. Se puede considerar imprescindible que la enseñanza de la ortografía esté ligada a la comunicación oral y escrita, lo que llevaría a la reflexión sobre si el problema de la enseñanza de la ortografía puede considerarse un problema solo de la enseñanza de la escritura o si, por el contrario, se ha de plantear desde una perspectiva global y hacerse necesario desarrollar un cambio profundo en la manera de abordar su enseñanza en las aulas.

Este estudio revela que el papel del profesorado es clave en la enseñanza de la ortografía junto a la responsabilidad de crear situaciones que favorezcan los aprendizajes de los discentes. Evidentemente, existe una problemática y el profesorado, para poder reducir estas dificultades ortográficas y acatar el problema, necesita buscar nuevos métodos, asumir las causas y las dificultades proponiendo nuevas estrategias que se adapten a la realidad y a las necesidades del alumnado; actualmente el tratamiento que proporciona el profesorado del área de Lengua Castellana y Literatura en general nos lleva a pensar en una actividad descontextualizada que guarda poca relación con la actividad de composición escrita y que se encuentra limitada por las programaciones del aula. Existe, pues, una carencia de planteamientos comunicativos lo suficientemente motivadores para el alumnado y se llevan a cabo pocas propuestas alternativas de carácter didáctico donde se incluyan producción de textos significativos por parte del alumnado, “juegos con palabras” o modelos visuales que propicien la escritura correcta. Según Solé (1994), es necesario plantear pequeños cambios en nuestra práctica docente e intentar que la enseñanza de la Lengua se lleve a cabo mediante un enfoque mucho más comunicativo y funcional. Las propuestas comunicativas enfatizan el impulso de las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir (Cassany, Luna y Sanz, 1993 citado en Solé, 1994).

Por otra parte, convendría responsabilizar al profesorado de todas las áreas, no solo del área de Lengua Castellana y Literatura, de la concesión de su valor y de su contemplación, de corregirla y evaluarla. Para que la ortografía deje de ser una preocupación, es necesario que la responsabilidad recaiga sobre todos los actores, incluido el profesorado, por lo que ha de ser incluida en las programaciones de las asignaturas durante el todo el periodo escolar. Para Mesanza (1991) y García (2011) la ortografía es algo que compete a todo el profesorado, no solo a los especialistas del área de Lengua. El profesorado reconoce que la ortografía afecta no solamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, sino en Educación Primaria, ya que del aprender a escribir correctamente dependerá, en gran parte, el éxito de su formación posterior. La competencia ortográfica solo se puede mejorar a través de propuestas innovadoras que se gesten por el profesorado con el objetivo de mejorarla. Por ello, existe la necesidad de que los profesores que, actualmente, están en los centros unifiquen criterios y consensuen programaciones donde se vaya produciendo cambios sustanciales y duraderos de los enfoques y metodologías a aplicar en la enseñanza de la ortografía.

7. Bibliografía

- Abello-Cruz, A.M. (2010). Características y alcance de los cuadernos de actividades de Ortografía. *Varona Revista Científico-Metodológica*, 50, 54-59. Recuperado el 20 de Marzo, 2014 desde <http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/import/repo/20110707/0864196X50054.pdf>.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Barberá, V., Collado, J.C, Morató, J., Pellicer, C. y Rizo, M. (2001). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. Madrid: Ceac.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Belocón, O. y Dotti, E. (2007). *La ortografía: ¿problemática o problematizadora?* Revista *Quehacer educativo*, 75-81. Recuperado el 23 de Marzo, 2014 de http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/81bd8097_86-014.pdf.
- Bustos, M. (1995). *Breve ortografía escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Casas, J., García, J. y González, F. (2006, Abril 24). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo: Revista electrónica de pedagogía*, 6(3). Recuperado el 10 Mayo, 2014 de http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm.
- Camps, A.; Millán, M.; Montserrat, B. y Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía* (3ªed.). Barcelona: Graó.
- Catalá, B. (2009). “*La ortografía, un problema tradicional*”. Recuperado el 10 Marzo, 2014 de www.instituto127.com.ar/Alumnos/.../lenguamedi2ortografia_catala.doc.
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis sociología.
- Díaz, M. R. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Revista docencia e investigación*, 8, 18. Recuperado el 30 Marzo, 2014 de http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero8/rosario_diaz_perea.doc.
- Echauri, J. M. (2000). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? *Cuadernos de Cervantes*, 6 (30), 22-27. Recuperado el 11 de Marzo, 2014 de http://www.cuadernoscervantes.com/art_30_ortografia.html.

- España. Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17168.
- España. Real Decreto-ley 230/2007, de 10 de agosto, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de agosto de 2007, núm. 171, pp. 15-18.
- España. Real Decreto-ley 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 29, pp. 43083-43084.
- Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2010). *Buena Ortografía sin esfuerzo con PNL. Propuesta metodológica para docentes*. Barcelona: Boira.
- García, C. (2011). Escribir correcto: la importancia de la ortografía. *Revista Extremeña sobre Formación y Educación*. (2), 1. Recuperado el 2 de abril, 2014 de <http://revista.academiamestre.es/2011/01/escribir-correcto-la-importancia-de-la-ortografia/>.
- García, L. (2001). La enseñanza - aprendizaje de la ortografía en Cuba: una historia por hacer. *Revista Quaderns Digitals*, 55. Recuperado el 15 de Abril, 2014 de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=107988.
- Gil, I. (2014). El método equivocado para enseñar gramática (y el más utilizado). *El Confidencial*. Recuperado el 12 de Marzo, 2014 de http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-02-27/el-metodo-equivocado-para-ensenar-gramatica-y-el-mas-utilizado_94325/.
- Gómez, L. (2007). *Ortografía escolar*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones SM.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ªed.). México: McGraw-Hill.
- Marquès, P. (2011). Una correcta aplicación de las TIC puede mejorar los resultados académicos. *Revista de divulgación científica*. Recuperado 9 de Marzo, 2013 de <http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1096481466568&pagename=UABDivulga/Page/TemplatePageDetalleArticleInvestigar¶m1=1318574563769>
- Martínez, J.A. (2004). *Escribir sin faltas: Manual básico de ortografía*. Asturias: Nobel.
- Martínez de Sousa, J. (2003). *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía*. Recuperado el 14 de Marzo, 2014 de <http://martinezdesousa.net/>.
- McMillan, H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Fernández-Rufete Navarro, A (2015): Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería, *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24.

- Mesanza, J. (1991) *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid: Santillana.
- Paredes, F. (1997). *La ortografía: una visión multidisciplinar*. Recuperado el 1 de Abril, 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf.
- Palacios, J. (2010). *Ortografía. Manual práctico para escribir mejor*. Adaptado de la nueva gramática española. Madrid: RC Libros.
- Real Academia Española. (2001). *Ortografía*. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=ortografia>
- Real Academia Española, (2010). *Ortografía básica de la lengua española*. Recuperado de <http://www.rae.es/obras-academicas/ortografia/ortografia-2010>
- Salgado, H. (1997). *Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, D. (2009, Junio 16): Una aproximación a la didáctica de la ortografías en las clases de ELE. *Revista de didáctica ELE*, 9, 1885-2211. Recuperado el 3 de Abril, 2014 de http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la Lengua: Implicaciones para la enseñanza. *Aula de innovación educativa*, 26, p. 5-10.



Número 4.
Julio de 2015

Promoção da leitura na escola portuguesa: metodologias e crenças dos professores do Ensino Básico

Maria da Graça Sardinha

Universidade da Beira Interior

Fernando José Azevedo

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Rosa Rato

Centro de Investigação em Estudos da Criança

Pág. 25 a la 50

Abstract:

Keywords:

Reading, Reading
promotion,
methodology, training
readers

This paper presents the results of a research study that was done in the Portuguese district of Castelo Branco in the interior of Portugal. The research study aimed at knowing the methodologies and beliefs of teachers from Basic Education about reading promotion. The sample consists of 134 teachers who underwent an inquiry in four areas. In the first area there is an identification of the subject of the survey, in the second we will know the reading habits of the subjects of the survey, in the third we will know the resources that these subjects use in their practices, and in the last area we will know the methods the subjects used in the classrooms.

1. Introdução

O professor que a escola do séc. XXI exige é aquele que vê na leitura um processo holístico, sendo que para a sua concretização deve incrementar atividades que estimulem o exercício de atividades metacognitivas (Kelley & Clausen-Grace, 2013), ensinando o aluno a pensar, a refletir e a ser capaz de ler o mundo de modo crítico (Dewitz, Leahy, Jones & Sullivan, 2010).

Este estudo apresenta os seguintes objetivos:

1. Caracterizar a amostra a nível do género, grupo etário e formação;
2. Aferir os hábitos de leitura dos professores;
3. Aferir se os recursos usados pelos professores para a promoção de hábitos de leitura nos alunos os ajudam na compreensão do texto e melhoram o respetivo desempenho linguístico;
4. Aferir se os métodos aplicados ajudam a desenvolver a expressão escrita nos alunos.

O ponto de partida para a análise passa pelo perspetivar, a partir do docente, do nível de literacia dos seus respetivos discentes. Uma característica transversal aos quatro objetivos enumerados assenta essencialmente no seu carácter quantitativo, pelo que o recurso a um leque diversificado de medidas estatísticas tornou-se um imperativo, enquanto selo de objetividade e de garantia de cumprimento. Por outras palavras, a presente análise percorre os quatro objetivos e procura que, a partir deles, se possam extrair evidências empíricas, enquadráveis teoricamente.

Globalmente, o estudo procura responder às seguintes questões:

1. Existem diferenças significativas no que concerne às habilitações e às questões do género dos docentes quando desenvolvem a motivação para a leitura dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?
2. Existem diferenças significativas no que concerne aos hábitos de leitura dos professores e consequente motivação dos alunos 1º Ciclo do Ensino Básico para a leitura?
3. Existem diferenças significativas na formação de leitores no que concerne aos recursos utilizados em sala de aula pelos professores?
4. Existem diferenças significativas, resultantes das metodologias que sustentam as práticas pedagógicas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à promoção da leitura dos seus alunos?

Definimos como população alvo, do nosso inquérito por questionário, os atores, que desenvolvem a sua atividade profissional na área da docência no 1º Ciclo do Ensino Básico. No cômputo geral, foram objeto de inquirição 134 docentes, dando origem a outros tantos inquéritos por questionário. Estes 134 inquiridos distribuem-se

assimetricamente entre os vários agrupamentos escolares, bem como relativamente à categoria de pertença por género.

O inquérito por questionário é composto por quatro grandes grupos de questões. Em termos genéricos, o guião de inquérito apresenta uma orgânica, que classificáramos como simples, sobretudo em face do uso, quase em exclusivo de questões fechadas.

Matriz de objetivos do questionário	
Enquadramento do questionário quanto ao projeto aplicado: Questão da investigação: Os hábitos de leitura, os recursos usados para a promoção da leitura e métodos de ensino dos docentes são os mais eficazes para aumentar os níveis de literacia dos alunos no 1º ciclo do ensino básico?	
Objetivos Gerais:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Caraterizar a amostra a nível do género, grupo etário e formação; 2. Aferir os hábitos de leitura dos professores; 3. Aferir se os recursos usados pelos professores para a promoção de hábitos de leitura nos alunos, ajudam na compreensão do texto e melhoram o desempenho linguístico; 4. Aferir se os métodos aplicados ajudam a desenvolver a expressão escrita nos alunos. 	
Objetivos específicos	Itens
Caraterizar a amostra	I
Verificar se a população inquirida é maioritariamente masculina ou feminina;	1
Saber que faixa etária predomina na população auscultada;	2
Saber o tempo de serviço dos docentes;	3
Saber que habilitações académicas detêm os professores do 1º ciclo do ensino básico;	4
Aferir hábitos de leitura	II
Verificar com que frequência os professores do 1º ciclo do ensino básico leem;	1.
Saber a quantidade de vezes que os docentes levaram os alunos à BE/CRE, no último mês;	2.
Aferir recursos usados na promoção da leitura	III
Apurar a percentagem de docentes que estabelecem parcerias que ajudem a melhorar o domínio da escrita;	1.1.
Saber que parcerias estabelece o professor para desenvolver competências no domínio da escrita;	1.2
Saber as atividades que os alunos desenvolvem nas várias parcerias;	2.
Apurar a percentagem de alunos que faz requisição domiciliária de livros na BE/CRE;	3.1
Verificar com que frequência os alunos requisitam livros;	3.2
Apurar a percentagem de docentes que levam livros para trabalhar conteúdos, na sala de aula;	4.1
Saber as razões que levam os professores a escolher determinado livro;	4.2
Aferir métodos de ensino no âmbito da leitura	IV
Verificar com que frequência os professores apresentam livros infantis aos alunos;	1.1
Apurar a percentagem de docentes que desenvolvem atividades no âmbito da Pré-Leitura;	1.2
Saber a opinião dos professores sobre a fase da Pré-Leitura;	2.
Indagar que atividades os docentes promovem durante a fase da Leitura;	3.
Verificar com que frequência os professores incrementam atividades de Pós-Leitura;	4.1
Saber que tipos de exercícios de Pós-Leitura o professor propõe aos alunos.	4.2

2. Procedimentos

A aplicação do inquérito aos professores aconteceu durante a segunda quinzena de Junho e a primeira de Julho de 2011, período em que os professores se disponibilizaram para responder ao inquérito distribuído. No distrito de Castelo Branco existem vinte e dois agrupamentos, sendo que a nossa opção caiu em onze agrupamentos: Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva; Agrupamento de Escolas Cidade Castelo Branco; Agrupamento de Escolas João Roiz; Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos; Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains; Agrupamento de Escolas de S. Vicente da Beira (localização no concelho de Castelo Branco); Agrupamento de Escolas João Franco; Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha; Agrupamento de Escolas Terras do Xisto (localização no concelho do Fundão); Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve; Agrupamento de Escolas do Teixoso (localização no concelho da Covilhã); Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova (localização no concelho de Proença-a-Nova).

Seguindo os trâmites legais, procedemos às diligências imprescindíveis para obtenção da monitorização do inquérito em meio escolar e, para isso, fizemos o pedido de autorização ao Ministério da Educação, onde adquirimos o número de registo em 10 de Maio de 2011, cedido a 9 de Junho de 2011.

3. Resultados: interpretação

Da análise dos dados (gráfico 1), podemos observar uma marcada presença do grupo feminino dos inquiridos, tal como seria já expectável, dado estarmos a tratar de uma profissão de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que, em termos históricos, tem sido pautada por uma forte presença feminina. Sem querermos entrar nesta questão, em particular, poder-se-á adiantar uma tentativa de explicação para este fato estatisticamente tão vincado. Com efeito, há que ter presente a cultura dominante e as representações sociais (estereótipos) a ela inerentes, onde, ao longo do tempo, tem cabido à mulher o papel expressivo, isto é, o de socializar as crianças, em grande parte em virtude de lhe serem atribuídas características de cariz afetivo e emocional. Para tanto, basta pensarmos na Cartilha Maternal de João de Deus, que tem com ela o próprio nome, ou seja para a mãe e não para o pai.

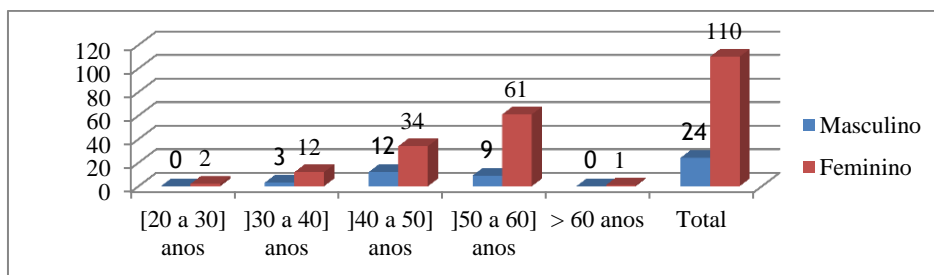


Gráfico 1: Género e Idade dos Inquiridos

Neste sentido, podemos observar que 82.1% dos inquiridos pertence ao género feminino e os restantes 17.9% ao género masculino. Uma outra vincada ilação que se pode reter da leitura interpretativa do presente gráfico remete para o forte envelhecimento verificado entre os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Concretizando, podemos constatar que nas duas categorias etárias mais novas, isto é, aquelas que compreendem [20-30] anos e [30-40] anos apresentam respetivamente 2 casos (1.5%) e 15 casos (11.2%), o que fica no cômputo de ambas, não indo além de uns meros 12.7%, muito aquém das duas categorias seguintes, que apresentam valores bem superiores.

Neste sentido, é expectável que encontremos, entre os inquiridos, a proeminência de longas carreiras. É exatamente este fato que podemos observar no gráfico 2 (Anos de Serviço).

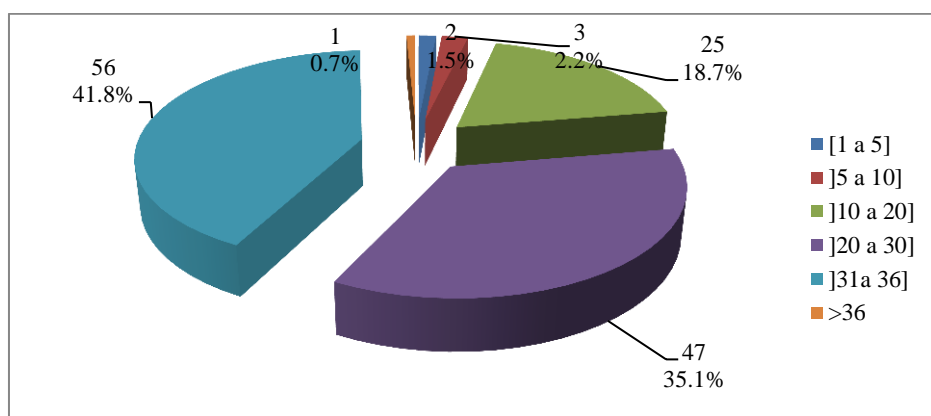


Gráfico 2: Anos de Serviço

Se considerarmos o cômputo das classes que medeiam entre os 20 e 36 anos de carreira, podemos concluir que 76.9% dos inquiridos tem pelo menos 21 anos de carreira. Por outro lado, nos antípodas desta situação encontram-se as duas categorias, que agregam os docentes inquiridos, com menores percursos profissionais. Concretizando, dir-se-ia que apenas 3.7% dos inquiridos tem no máximo 10 anos de carreira. Uma última nota para enfatizar o valor residual que a categoria, que congrega os docentes com mais de 36 anos de serviço, obtém com apenas 1 caso (0.7%).

Nestes termos, não será de todo surpreendente aferir de que existe uma clara relação entre o número de anos de carreira e a idade, tal como é constatável na Tabela 1, que resulta do cruzamento da Idade e dos Anos de Serviço, ou seja docentes com idade mais avançada têm mais anos de serviço.

		Idade					Total
		[20 a 30] anos	[30 a 40] anos	[40 a 50] anos	[50 a 60] anos	> 60 anos	
Anos de Serviço	[1-5]	1	1	0	0	0	2
	[5-10]	1	2	0	0	0	3
	[10-20]	0	12	13	0	0	25
	[20-30]	0	0	33	14	0	47
	[31-36]	0	0	0	55	1	56
	>36	0	0	0	1	0	1
Total		2	15	46	70	1	134

Tabela 1: Distribuição dos inquiridos quanto à Idade e Anos de Serviço

Deste modo, os dados até ao momento coligidos adquirem coerência interna, permitindo-nos sublinhar que o perfil do docente inquirido é sobretudo feminino, de idade igual ou superior a 41 anos e que tem já uma longa carreira profissional, ascendendo aos 21 anos. Com efeito, para rematar a caracterização sociográfica da amostra, que dá guarida ao presente estudo, teremos de fazer menção ainda ao grau académico de que estes são portadores. É precisamente nessa linha de raciocínio que apresentamos o gráfico 3 – Habilitações Académicas.

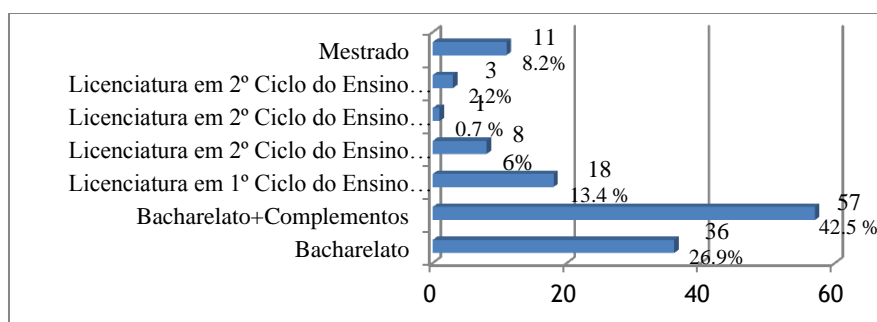


Gráfico 3: Habilitações Académicas

Uma primeira e genérica leitura interpretativa do gráfico 3 leva-nos, de imediato, a reter a ideia de que os que declaram ser detentores de Bacharelato e Bacharelato + Complementos constituem-se como a larga maioria dos inquiridos, somando 69.4%, sendo que a classe modal é a segunda, alcançando a marca dos 42.5%. Mais, considerando o conjunto das categorias dos que declaram deter Licenciatura, observamos que estes são apenas 8.9% dos inquiridos. Os detentores de mestrado quantificam, 8.2%. Verifica-se, com efeito, que a grande maioria dos portadores de Bacharelato mas com complementos se concentra nas categorias com mais anos de serviço.

Em antevisão, poder-se-á levantar a possibilidade de, num futuro próximo, por intermédio da substituição das gerações, por via da reforma dos docentes com maior

idade, as habilitações tenderem para uma uniformização, apresentando-se todos os professores como detentores do grau de licenciado ou de mestre.

Passando à análise de uma dimensão mais prática do quotidiano da docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, questionou-se a amostra acerca da realização de exercícios em que a leitura é o centro das preocupações. Para tal, constituiu-se uma bateria de perguntas onde se questionava a frequência, com que se lê livros, jornais, para além de revistas e enciclopédias (Gráfico 4).

Ora, podemos, desde logo, verificar, que existe uma tendência de antagonismo, onde num polo se encontra a frequência com que se lê livros e jornais, por um lado, e por outro, enciclopédias, sendo que a leitura de revistas se encontra numa condição intermédia.

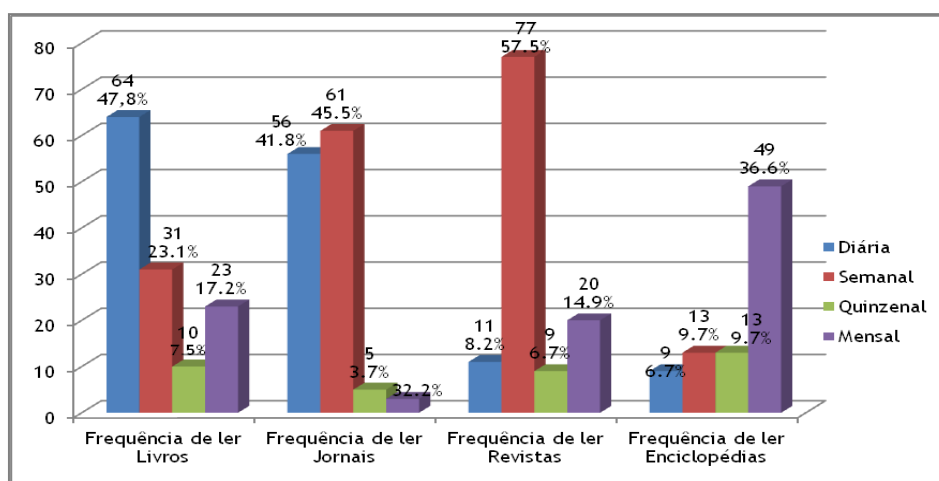


Gráfico 4: Frequência de Leitura

Desta forma, e somando as parcelas de frequência de leitura diária e semanal, podemos constatar um valor de 70.9% para os livros e um valor de 87.3% para a leitura de jornais. Nos antípodas deste panorama, encontra-se a leitura de enciclopédias que não vai além dos 16.4%. Esta última variável revela um comportamento bastante mais constante, no que respeita à sua distribuição, comparativamente às restantes três.

Idade		Leitura de Livros	Leitura de Jornais	Leitura de Revistas	Leitura de Enciclopédias
[20 a 30] anos	Média	3,0000	1,5000	2,0000	3,5000
	N	2	2	2	2
	Desvio Padrão	1,41421	,70711	,00000	,70711
[30 a 40] anos	Média	2,0000	1,8667	2,0667	3,4000
	N	15	15	15	10
	Desvio Padrão	1,30931	,63994	,88372	,96609
[40 a 50] anos	Média	2,1591	1,5952	2,3000	3,2353
	N	44	42	40	34
	Desvio Padrão	1,14004	,76699	,85335	1,04617
[50 a 60] anos	Média	1,7273	1,6308	2,4167	3,1316
	N	66	65	60	38
	Desvio Padrão	1,07482	,62673	,88857	1,14304
> 60 anos	Média	3,0000	1,0000		
	N	1	1		
	Desvio Padrão	.	.		
Total	Média	1,9375	1,6400	2,3248	3,2143
	N	128	125	117	84
	Desvio Padrão	1,14156	,67680	,86929	1,06501

Tabela 2: Médias e respetivos Desvio Padrão para a frequência de leitura de Livros, Jornais, Revistas e Enciclopédias relativamente à Idade

Se tivermos em consideração a variável Habilitações Académicas, podemos constatar que existe uma grande dispersão de dados, o que torna algumas categorias quase residuais e, por isso, mesmo difícil de retirar qualquer ilação. Porém, ainda assim, podemos observar na tabela 3 que os possuidores de mestrado, com 1.45, são os que declaram ler com maior frequência jornais, em claro antagonismo com os possuidores de Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico na variante Ciências e Matemática com apenas 2.33. No entanto, este último grupo é aquele, no que se refere à leitura de livros, que apresenta maior frequência, com uma média de 1.33. Ainda relativamente a este aspeto, o grupo que incorpora os portadores de Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico é o que tem menores índices de leitura de livros com 2.24.

No computo geral destas variáveis, podemos sintetizar a informação relativa a mulheres as quais revelam maior leitura de livros, enquanto que os homens preferem os jornais. São também os mais velhos que mais leem livros, existindo indícios que os mais novos preferem dedicar o seu tempo a jornais e revistas, sendo que o mais alto grau académico, considerado na presente análise, prefere ler jornais em detrimento de livros. Ora, perante estes dados entendemos que há alguns aspetos que nos merecem alguma reflexão. No passado, havia maior propensão para a leitura de livros. No

presente são as revistas e os jornais os mais procurados. Ainda assim, o facto de a leitura de livros ser feita por uma classe etária mais elevada e, no estudo, detentora de habilitações conseguidas como reclassificações, não pode deixar de nos interrogar sobre o que se passa no sistema de ensino português. A leitura para «se manter informado» ultrapassa a leitura que nos traz cultura e conhecimento.

Habilitações Académicas		Leitura de Livros	Leitura de Jornais	Leitura de Revistas	Leitura de Enciclopédias
Bacharelato	Média	1,8286	1,5882	2,4839	3,5500
	N	35	34	31	20
	Desvio Padrão	1,17538	,49955	,99569	,75915
Bacharelato + Complementos	Média	1,8868	1,6346	2,3000	3,1081
	N	53	52	50	37
	Desvio Padrão	1,03144	,71480	,90914	1,17340
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	2,2353	1,5625	2,3077	2,3333
	N	17	16	13	9
	Desvio Padrão	1,30045	,62915	,75107	1,22474
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	Média	1,8750	2,0000	2,3750	3,0000
	N	8	8	8	6
	Desvio Padrão	1,12599	1,06904	,74402	1,09545
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	Média	1,0000	2,0000	2,0000	3,0000
	N	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	Média	1,3333	2,3333	1,6667	4,0000
	N	3	3	3	2
	Desvio Padrão	,57735	,57735	,57735	,00000
Mestrado	Média	2,3636	1,4545	2,1818	3,7778
	N	11	11	11	9
	Desvio Padrão	1,43337	,68755	,60302	,44096

	Média	1,9375	1,6400	2,3248	3,2143
Total	N	128	125	117	84
	Desvio Padrão	1,14156	,67680	,86929	1,06501

Tabela 3: Médias e respetivos Desvio Padrão para a frequência de leitura de Livros, Jornais, Revistas e Enciclopédias relativamente às Habilitações Académicas

Passando à análise da distribuição dos dados empíricos referentes à questão que confrontava os inquiridos com o uso da Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) no âmbito das atividades letivas relacionadas com a aprendizagem da Língua Portuguesa (gráfico 5), estes apresentam-se-nos com uma distribuição algo assimétrica, em face do peso manifestado pelas duas categorias que agrupam a menor frequência deste tipo de atividade. Concretizando, dir-se-á que a categoria “nunca” tem 17.9% das respostas e a categoria que reúne os que recorreram 1 a 2 vezes atinge os 49.3%, sendo que o somatório de ambas atinge 67.2%, isto é, cerca de 2/3 dos inquiridos revela uma frequência baixa ou mesmo nula, deste tipo de recurso.

Por outro lado, considerando as duas restantes categorias, as que reúnem os que apresentam maior frequência, constata-se que de entre 3 a 4 vezes foram 19.4% e 5, ou mais vezes, apenas 13.4% dos inquiridos. No plano da distribuição dos dados, tendo como eixo analítico o grupo sexual de pertença, podemos verificar que existe uma clara tendência de maior frequência de uso por parte do grupo feminino, comparativamente ao seu congénere masculino.

Esta constatação é sustentada pela observação da média obtida por ambos os grupos, sendo posteriormente corroborada por um teste de hipóteses. Na ótica da construção que tem vindo a ser feita (com a fraca leitura de livros), não nos admira pois a pouca frequência em relação às BE/CREs que têm vindo a desempenhar um papel relevante, com o desenvolvimento de projetos assinaláveis e reconhecidos em todas as escolas. Nesta perspetiva, o facto de os professores não terem relacionamento com as BE/CREs parece-nos grave.

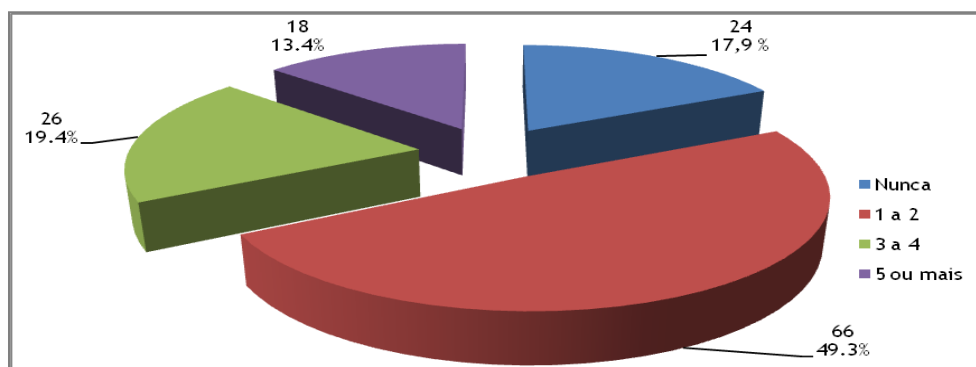


Gráfico 5: Frequência de uso BE/CRE com alunos no último mês

Retomando o assunto sobre o grau de frequência de uso da BE/CRE, podemos dizer que ainda assim verificamos que os homens obtêm uma média de 2.04, e, em contrapartida, as mulheres atingem os 2.34. Tal como já tivemos oportunidade de verificar, também o teste de hipóteses para as médias independentes corrobora esta conclusão, dado que o valor de significância deste teste não excede os 0.01, o que nos leva a rejeitar a hipótese nula, que afirma que as médias são iguais. Nesta linha de raciocínio, efetuou-se semelhante procedimento, mas para a idade. Neste sentido, pudemos aferir que é o grupo dos [50 aos 60] anos que apresenta maior média de frequência da BE/CRE, com 2.37, um pouco superior ao grupo etário anterior [40 aos 50] que não vai além 2.22. Esta ilação é confirmada também pelo teste de hipótese, que confirma a existência de diferenças estatística significativas entre ambas as amostras. Os restantes grupos etários foram excluídos ou por terem um número muito reduzido de elementos ou porque as suas respetivas médias eram bastante abaixo das duas mencionadas.

No que se refere à variável “anos de serviço”, verificamos que é o grupo com maior longevidade profissional o que apresenta a maior média, registando 2.36, seguido do grupo [20 a 30] anos de serviço com 2,23. Porém, realizado o teste de hipóteses, verificamos que, em termos inferenciais, isto é, ao nível do universo, esta diferença não é extrapolável, sendo apenas uma idiossincrasia desta amostra (sig. 0.39). Finalmente, considerando a variável “habilitações académicas”, verificamos que são os dois primeiros grupos os que têm maior média com respetivamente 2.17 e 2.46. De fato, esta diferença, ao nível da estatística de inferência, diz-nos que existem diferenças significativas entre ambos os grupos, obtendo-se um nível de significância de 0.04. Embora já tivéssemos feito uma alusão à falta de frequência da BE/CRE, o facto de serem as mulheres a frequentá-la não nos parece relevante. Importa, pois, salientar que a assiduidade de uns e outros é baixa.

O terceiro grupo do inquérito por questionário tem o seu início com uma bateria de questões que confrontam o inquirido com uma multiplicidade de potenciais estratégias de dinamização do ensino e da aprendizagem, mormente da escrita. Neste sentido, numa primeira e genérica abordagem aos dados contidos no gráfico 6, podemos dizer que existe uma larga maioria de docentes inquiridos que declara estabelecer parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita. Concretizando, são 88.1% dos inquiridos que afirmam utilizar este tipo de procedimentos, contra apenas 11.9%.

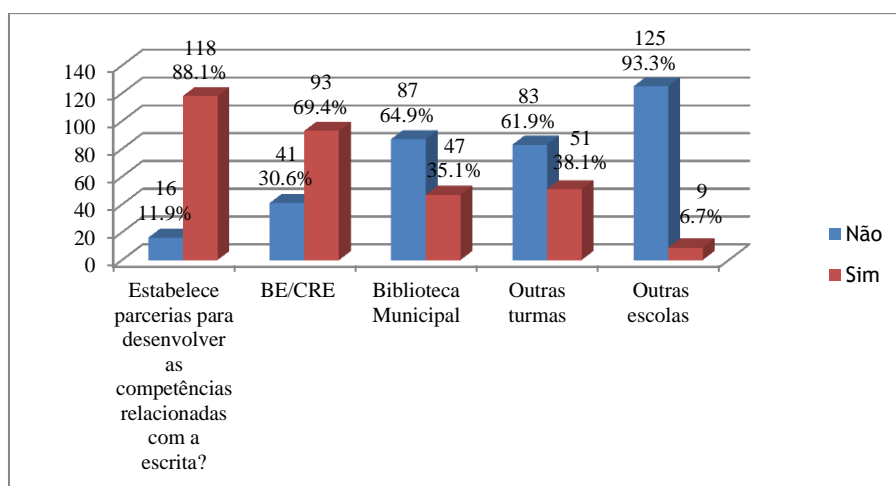


Gráfico 6: Estabelecimento de parcerias

No entanto, se procedermos ao aprofundamento do referido gráfico, verificamos que apenas uma das opções, no caso particular o recurso a BE/CRE, obtém um nível de aprovação substancialmente elevado, isto é, maioritário, em face dos restantes que invariavelmente obtêm valores minoritários de uso. São os casos do recurso a Bibliotecas Municipais, em que apenas 35.1% refere estabelecer uma parceria, na linha do uso de parcerias com outras turmas (38.1%). Finalmente, o recurso ao estabelecimento de parcerias com outras escolas, na qual a distribuição 93.3% de não adesão.

A este tipo de procedimento parece aderir com muito maior intensidade o grupo de docentes do género feminino, em face dos dados apresentados na tabela 4, onde podemos observar constantemente média superior na mulher, no que respeita ao estabelecimento de parcerias, relativamente ao grupo masculino. Estas diferenças assumem contornos substanciais, dado que superam quase sempre uma décima.

Género		Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita?	BE/CRE	Biblioteca Municipal	Outras turmas	Outras Escolas
Masculino	Média	,7083	,5417	,2500	,2500	,0000
	N	24	24	24	24	24
	Desvio Padrão	,46431	,50898	,44233	,44233	,00000
Feminino	Média	,9182	,7273	,3727	,4091	,0818
	N	110	110	110	110	110
	Desvio Padrão	,27534	,44740	,48574	,49392	,27534

Total	Média	,8806	,6940	,3507	,3806	,0672
	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,32548	,46255	,47899	,48736	,25125

Tabela 4: Médias por Género e Estabelecimento de parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita

Dados interessantes são aqueles que nos são oferecidos pela tabela 6, que resulta do cruzamento do conjunto de questões em análise, relacionadas com o estabelecimento de parcerias e a variável idade. Nesta linha, ter-se-á de frisar que se deteta um maior uso deste tipo de recurso, por parte do grupo etário dos [50 a 60] anos. Porém, existe uma exceção, quando consideramos, única e exclusivamente, o recurso a BE/CRE, em que este grupo se vê suplantado pelo grupo [30 a 40] anos, isto é, 0.71 e 0.87 respetivamente. Este fato, estatisticamente observável, poder-se-á ficar a dever a uma menor proximidade deste grupo mais velho, relativamente às novas tecnologias, uma última nota, para sublinhar os baixos valores obtidos pelo grupo etário intermédio [40 a 50] anos. Contudo, os dados, em termos gerais, indiciam haver uma disjunção pronunciada das respostas afirmativas, e, posteriormente, naquelas em que esse recurso é efetivado.

Idade	Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita?	BE/CRE	Biblioteca Municipal	Outras turmas	Outras Escolas
[20 a 30] anos	Média	,5000	,5000	,0000	,0000
	N	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,70711	,70711	,00000	,00000
[30 a 40] anos	Média	,9333	,8667	,3333	,4000
	N	15	15	15	15
	Desvio Padrão	,25820	,35187	,48795	,50709
[40 a 50] anos	Média	,8043	,6304	,3696	,3043
	N	46	46	46	46
	Desvio Padrão	,40109	,48802	,48802	,46522
[50 a 60] anos	Média	,9429	,7143	,3571	,4429
	N	70	70	70	70
	Desvio Padrão	,23379	,45502	,48262	,50031
> 60 anos	Média	,0000	,0000	,0000	,0000
	N	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.

	Média	,8806	,6940	,3507	,3806	,0672
Total	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,32548	,46255	,47899	,48736	,25125

Tabela 5: Médias por Idade e Estabelecimento de parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita

Estas mesmas tendências constata-se quando realizada a mesma operação em relação aos anos de serviço. Quanto ao peso preditivo que a variável habilitações académicas poderia ter na maior ou menor adesão, podemos retirar a ilação de que são os dois grupos dos extremos como o Bacharelato e o Mestrado. Nas restantes categorias, nomeadamente nas de licenciatura de 2º ciclo, nas suas várias vertentes, o número de inquiridos é quase residual não tendo o valor suficiente para se retirarem dados assertivos.

Perante os dados obtidos, continua-se a observar o interesse por este tipo de procedimentos da parte dos que pertencem a uma classe etária mais elevada. A interrogação que levantámos no início sobre o que se passa no sistema de ensino português tem novamente aqui a sua expressão. De facto, a classe mais nova parece manter uma postura mais indiferente no que diz respeito à necessidade de se estabelecerem parcerias.

Habilitações Académicas		Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita?	BE/CRE	Biblioteca Municipal	Outras turmas	Outras escolas
Bacharelato	Média	,9444	,7500	,3889	,3056	,1111
	N	36	36	36	36	36
	Desvio Padrão	,23231	,43916	,49441	,46718	,31873
Bacharelato + Complementos	Média	,8772	,6491	,3860	,5088	,0351
	N	57	57	57	57	57
	Desvio Padrão	,33113	,48149	,49115	,50437	,18564
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	,6667	,4444	,2222	,2222	,0556
	N	18	18	18	18	18
	Desvio Padrão	,48507	,51131	,42779	,42779	,23570
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico -	Média	1,0000	1,0000	,1250	,5000	,1250
	N	8	8	8	8	8

Português/Francês	Desvio Padrão	,00000	,00000	,35355	,53452	,35355
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico -Educação Física	Média	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - Ciências/Matemática	Média	1,0000	1,0000	,6667	,0000	,0000
	N	3	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,00000	,00000	,57735	,00000	,00000
Mestrado	Média	,9091	,8182	,2727	,1818	,0909
	N	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	,30151	,40452	,46710	,40452	,30151
Total	Média	,8806	,6940	,3507	,3806	,0672
	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,32548	,46255	,47899	,48736	,25125

Tabela 6: Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita?

O gráfico 7 sintetiza os dados obtidos com a aplicação da segunda bateria de questões, onde o objetivo era traçar um esboço dos usos e aplicações do estabelecimento de parcerias. Assim, aos inquiridos era solicitado que, de entre um conjunto de seis situações, selecionassem aquelas que já realizaram, ou que realizam com maior frequência. Num plano genérico, podemos, desde logo, considerar, que existem, ao nível das respostas dadas pelos inquiridos, dois grandes grupos. Por um lado, as três primeiras categorias que obtêm todas elas avaliações maioritariamente positivas, isto é, o “Incentivar os alunos a ir à BE/CRE ler e requisitar livros relacionados com as temáticas abordadas” com 62.7%, mas também o “assistir a sessões de leitura” com 56%. Porém, o valor mais expressivo é obtido pelo parâmetro que afirma “requisitar livros para o domicílio”, com 64.9%.

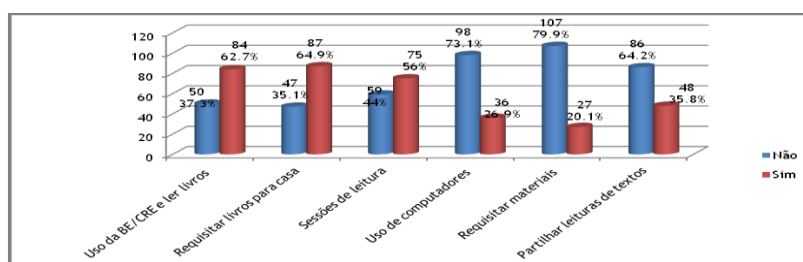


Gráfico 7: Concretização das parcerias

Por outro lado, um segundo conjunto é composto pelas dimensões de que os inquiridos declararam não fazer ou fazê-lo com pouca frequência. São partes deste segundo grupo, “aceder aos computadores para realizar trabalhos”, com apenas 26.9%, a declarar já o ter feito, no contexto do estabelecimento de parcerias, mas também é o caso de “partilhar leituras de textos” com 35.8% e, finalmente, a menos representativa, segundo os dados recolhidos, diz respeito “requisitar materiais para a sala de aula” com apenas 20.1% a referir já terem implementado esta estratégia.

A nota dominante para os dados contidos no gráfico 8 diz respeito ao claro e avassalador domínio das respostas afirmativas, relativamente à frequência de requisição de livros na BE/CRE. Concretizando, são apenas 14, isto é, 10.4% dos inquiridos os que afirmam que os seus alunos não requisitam qualquer livro. Por seu lado, são 89.6% os que afirmam, que os alunos da sua turma requisitam livros da BE/CRE. A disjunção entre os dados é tão grande que invalida uma análise mais aprofundada da ou das razões que sustentam esses resultados.

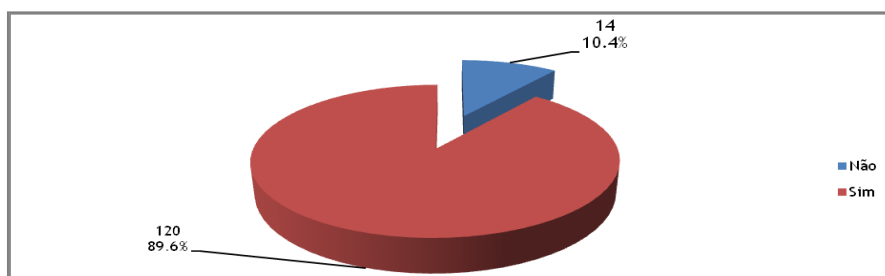


Gráfico 8: Requisição de livros na BE/CRE

Relativamente à preponderância que o nível de habilitações académicas pode desempenhar, na maior ou menor frequência, no que diz respeito à requisição de livros, podemos verificar que é entre o grupo dos portadores de Licenciatura 1º Ciclo do Ensino Básico que temos a melhor média com 1, isto é, a totalidade do grupo respondeu que os seus alunos recorrem à biblioteca para requisitar livros, contraposição com os de mestrado, com 0.82. Esta análise exclui todos os grupos de habilitações que obtiveram valores inferiores a 10 elementos, dada a reduzida dimensão da amostra e a sua pertinência para a presente análise. Retomamos, aqui o raciocínio que temos vindo a delinear. De fato, embora as parcerias com as BE/CREs sejam reduzidas os professores licenciados promovem os hábitos de leitura ao motivarem os alunos para a requisição de livros. Parece existir aqui alguma contradição que nos leva a refletir, enquanto docentes envolvidos na formação de professores, sobre temas que frequentemente se debatem acerca do comodismo instalado que necessita urgentemente de mudança.

Já no plano da frequência com que o fazem, teremos, necessariamente, de frisar a média obtida pelo grupo portador de Bacharelato, com 1.58, a mais próxima da frequência semanal. Para rematar a presente bateria de questões, diríamos que os homens declaram que os seus alunos recorrem à biblioteca para requisitar livros,

tendência também verificada quando analisamos a frequência com que o fazem. Quanto à idade, são os dos [40 a 50] anos que declaram, em maior proporção. Porém, é no grupo dos [30 a 40] anos que verificamos maior frequência a este recurso. Já nos anos de serviço, é o grupo dos [20 a 30] anos e os seus alunos aqueles que mais recorrem à biblioteca. Ainda assim, em termos de frequência, é o grupo dos [10 a 20] anos que o faz com mais regularidade. Quanto às habitações académicas, podemos observar que é no grupo com Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico que declaram maior recurso a este tipo de estratégia de aprendizagem. No entanto, é no bacharelato que encontramos a maior frequência.

Com a quarta e última bateria de questões do terceiro grupo que compõe o inquérito por questionário, pretendíamos sobretudo aferir acerca dos variados e multifacetados usos que se podem realizar, potencialmente dos livros, em contexto de sala de aula. Numa abordagem genérica dir-se-á que o livro se constitui como uma privilegiada tecnologia, no processo de aprendizagem, desde os ciclos iniciais do percurso escolar. Esta alusão surge num contexto de interpretação dos dados contidos no gráfico 11, em que, desde logo, podemos observar que apenas um dos inquiridos declara não recorrer a este recurso, que é o livro. No que se refere às suas mais variadas aplicabilidades, podemos, desde logo, afirmar que, apenas uma das seis aplicabilidades obtém um registo negativo isto é, a “elaboração de esquemas ou diagramas” surge com 68.7% dos inquiridos a declarar não a utilizar. Por outro lado, são apenas 31.3% que afirmam fazê-lo.

Este aspeto merece, em nossa opinião, um destaque que remete para a capacidade que os professores têm de ir para além do manual. De facto, cada vez mais o manual deixou de ser o único mediador das práticas pedagógicas dando lugar a outros livros e consequentemente a outro tipo de olhares.

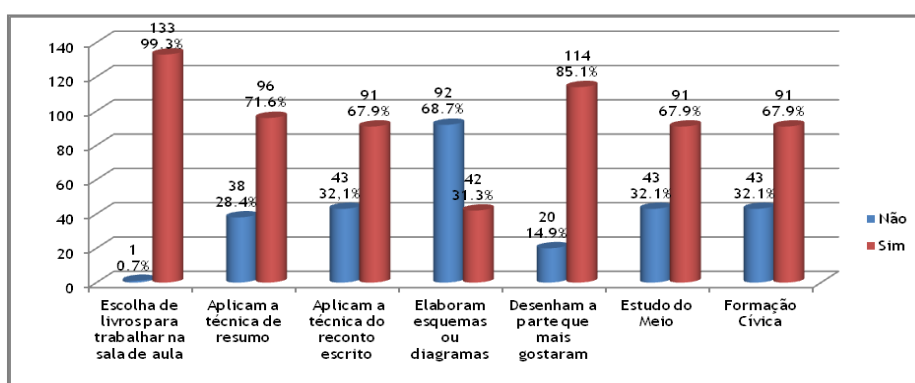


Gráfico 9: Escolha de Livros para trabalhar

De entre os indicadores com maiores níveis de aplicação, teremos, necessariamente, de destacar os que afirmam que “desenham a parte que mais gostaram” com 85.1% a dizer que o faz, seguida os que “aplicam a técnica de resumo”

com 71.6%. Finalmente, e com o mesmo valor (67.9%), encontramos as restantes três. Deste modo, o livro indicia desempenhar um papel nevrálgico no seio da sala de aula.

Passando à análise destas variáveis, procedendo ao cruzamento com as designadas variáveis sociodemográficas, e, começando, desde já, pelo estabelecimento de uma tentativa de interpretação do único caso que tem um registo, que designaremos como “negativo”, para aludir à maioria de não utilizações, podemos verificar que é entre o grupo masculino que a média é menor, com apenas 0.21, já que no grupo feminino esta ascende 0.34, tal como é observável na tabela 7 relativamente à elaboração de esquemas e/ou diagramas. Esta constatação é, desde logo, confirmada, ao nível da estatística de inferência, com a realização de um teste de hipóteses, onde obtivemos um nível de significância de cerca 0.003, o que, em termos práticos, nos permite rejeitar a hipótese nula, que afirma a igualdade das médias de ambos os grupos. As médias de homens e mulheres são ao nível inferencial, diferentes, muito particularmente, neste aspeto.

Género	Costuma escolher livros para trabalhar, na sala de aula	Os alunos aplicam a técnica de resumo	Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito	Os alunos elaboram esquemas ou diagramas	Desenham a parte que mais gostaram	Estudo do Meio	Formação Cívica
Masculino	Média	,9583	,7083	,6667	,2083	,7500	,5833
	N	24	24	24	24	24	24
	Desvio Padrão	,20412	,46431	,48154	,41485	,44233	,50361
Feminino	Média	1,0000	,7182	,6818	,3364	,8727	,7273
	N	110	110	110	110	110	110
	Desvio Padrão	,00000	,45194	,46790	,47463	,33480	,46035
Total	Média	,9925	,7164	,6791	,3134	,8507	,6791
	N	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,45243	,46857	,46563	,35768	,46857

Tabela 7: Escolha de livros para a sala de aula por grupo

Na generalidade, é observável uma menor adesão a esse tipo de procedimentos, no contexto letivo, bastando para tal observar as médias grupais para os seis aspetos em análise. As médias do grupo feminino são sempre superiores, embora nos dois primeiros esta diferença seja mais reduzida do que nos restantes.

Em termos etários, temos de enfatizar, desde logo, a tendência de maiores valores nas médias do grupo [50 a 60] anos, nos dois primeiros aspetos, com respetivamente

0.76 e 0.7. Por outro lado, verifica-se ao nível das médias, dos últimos três aspetos, que a mais alta se encontra entre o grupo etário dos [30 a 40] anos, com respetivamente 0.93, 0.8 e finalmente 0.73. Em termos etários, existe, desta forma, como que um eixo dicotómico entre os dois primeiros aspetos para a categorias dos [50 a 60] anos e os últimos três, claramente para uma categoria etária mais nova, de [30 a 40] anos.

Idade		Costuma escolher livros para trabalhar, na sala de aula	Os alunos aplicam a técnica de resumo	Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito	Os alunos elaboram esquemas ou diagramas	Desenham a parte que mais gostaram	Estudo do Meio	Formação Cívica
[20-30] anos	Média	1,0000	,5000	,5000	,0000	1,0000	,0000	,5000
	N	2	2	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,00000	,70711	,70711	,00000	,00000	,00000	,70711
[30-40] anos	Média	1,0000	,5333	,4667	,2667	,9333	,8000	,7333
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Desvio Padrão	,00000	,51640	,51640	,45774	,25820	,41404	,45774
[40-50] anos	Média	1,0000	,7174	,6957	,4348	,8043	,6304	,6522
	N	46	46	46	46	46	46	46
	Desvio Padrão	,00000	,45524	,46522	,50121	,40109	,48802	,48154
[50-60] anos	Média	,9857	,7571	,7286	,2571	,8714	,7000	,7000
	N	70	70	70	70	70	70	70
	Desvio Padrão	,11952	,43191	,44791	,44021	,33714	,46157	,46157
> 60 anos	Média	1,0000	1,0000	,0000	,0000	,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.	.	.
Total	Média	,9925	,7164	,6791	,3134	,8507	,6791	,6791
	N	134	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,45243	,46857	,46563	,35768	,46857	,46857

Tabela 8: Escolha de livros para a sala de aula por grupos de idade

Passando, desde já, à análise do impacto da variável habilitações académicas, no que se refere à seleção e realização de determinadas tarefas em contexto de sala de aula, podemos adiantar que também aqui existe uma certa dicotomização, nomeadamente entre Bacharelato + Complementos e os portadores de mestrado. Refira-se que nos dois primeiros itens, o grupo que tem Bacharelato + Complementos é aquele que detém melhor média, na declaração de realização desta tipologia de tarefas, com 0.74 tanto para “os alunos aplicam a técnica de resumo”, como para “Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito”. Já no que se refere aos últimos três itens, as médias mais elevadas estão localizadas entre o grupo que possui mestrado, com 1, que é a totalidade destes, mas também 0.73 e 0.64. Embora no caso deste último exista um grupo, no caso Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês. Porém, este é apenas composto por oito elementos, o que, no plano estatístico, nos levanta algumas reservas na consideração deste valor (0.75).

Habilitações Académicas		Costuma escolher livros para trabalhar, na sala de aula	Os alunos aplicam a técnica de resumo	Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito	Os alunos elaboram esquemas ou diagramas	Desenham a parte que mais gostaram	Estudo do Meio	Formação Cívica
Bacharelato	Média	,9722	,6944	,6944	,2500	,8889	,7222	,8056
	N	36	36	36	36	36	36	36
	Desvio Padrão	,16667	,46718	,46718	,43916	,31873	,45426	,40139
Bacharelato + Complementos	Média	1,0000	,7368	,7368	,3509	,8421	,6842	,6316
	N	57	57	57	57	57	57	57
	Desvio Padrão	,00000	,44426	,44426	,48149	,36788	,46896	,48666
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	1,0000	,7222	,6667	,2222	,6667	,6111	,6111
	N	18	18	18	18	18	18	18
	Desvio Padrão	,00000	,46089	,48507	,42779	,48507	,50163	,50163
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	Média	1,0000	,6250	,6250	,3750	,8750	,5000	,7500
	N	8	8	8	8	8	8	8
	Desvio Padrão	,00000	,51755	,51755	,51755	,35355	,53452	,46291

Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	Média	1,0000	1,0000	1,0000	,0000	1,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	Média	1,0000	,6667	,3333	,3333	1,0000	,6667	,6667
	N	3	3	3	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,00000	,57735	,57735	,57735	,00000	,57735	,57735
Mestrado	Média	1,0000	,7273	,4545	,4545	1,0000	,7273	,6364
	N	11	11	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	,00000	,46710	,52223	,52223	,00000	,46710	,50452
Total	Média	,9925	,7164	,6791	,3134	,8507	,6791	,6791
	N	134	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,45243	,46857	,46563	,35768	,46857	,46857

Tabela 9: Escolha de livros para a sala de aula por grupos de Habilitações Académicas

Ora, neste sentido, podemos recapitular a análise aqui realizada, afirmando que existe maior abertura a este tipo de atividades entre o grupo feminino de docentes inquiridos, relativamente ao grupo masculino. Em termos de idade, existem dois grupos que sobressaem na análise empírica dos dados: por um lado, um grupo mais idoso prefere um conjunto de atividades, por outro, um conjunto de mais jovens docentes que demonstra preferência por outro conjunto de tarefas. No que se refere aos anos de serviço, também ter-se-á de salientar a existência de uma certa dicotomização etária quanto às preferências declaradas. Finalmente, tomando como base analítica o grau académico, existe um grupo de docentes de mestrado que manifesta preferir um conjunto de atividades, em antagonismo com o grupo de bacharelato+ complemento que afirma preferir um outro.

O quarto e último grupo, tendo como linha condutora a análise do processo de aprendizagem da leitura e das suas múltiplas estratégias, tem, como maior desígnio, procurar entender e interpretar o modo e as estratégias adotadas pelos inquiridos, enquanto professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Sabendo que a fase inicial da trajetória de ensino é decisiva na construção da identidade e inclusive na própria criatividade das crianças, procurou-se aferir em que estado se encontra a implementação de estratégias que dinamizem e estimulem a criatividade e o gosto pela leitura. Nesta

medida, foram questionados os professores que dão corpo à amostra, acerca do uso regular de obras de literatura de cariz infanto-juvenil, em contexto de sala de aula.

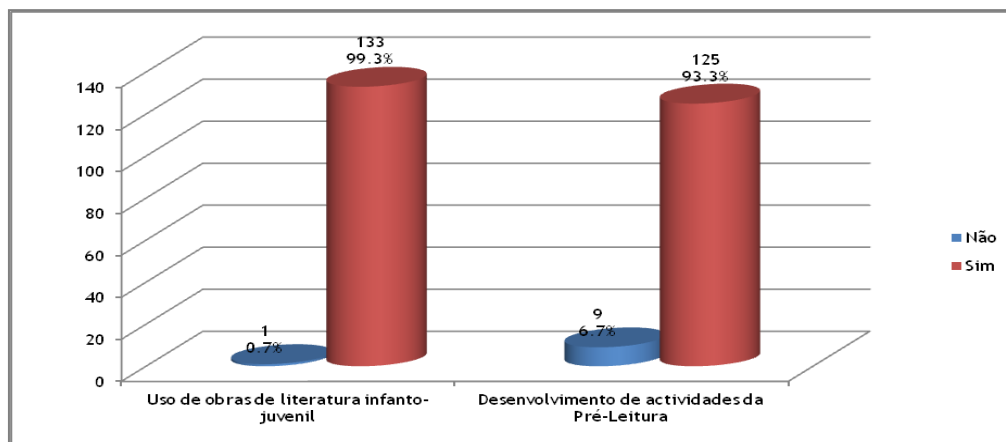


Gráfico 10: Uso e atividades com obras Infanto-juvenis

Atendendo aos resultados obtidos, sintetizados no gráfico 10, podemos afirmar que existe uma quase unanimidade entre os inquiridos acerca da recorrência, na utilização deste tipo de instrumentos, na sala de aula.

De seguida, foi solicitado aos inquiridos, ainda acerca da utilização e estudo de obras infanto-juvenis, se existe um enquadramento prévio desse estudo com a realização da Pré-Leitura. Também neste aspeto, bem na linha do que já tínhamos anteriormente verificado, existe uma expressiva maioria, que sublinha a existência e realização da Pré-Leitura antecedendo o estudo da obra em causa. Este fato empiricamente verificável ganha forma nos 93.3% dos inquiridos a referirem que o fazem. Em face da distribuição dos dados, perguntamo-nos quem são estes nove inquiridos? Que perfil têm eles?

Ao nível da pertença de género, cinco são homens e quatro mulheres, tendo na sua maioria idade igual ou superior a 40 anos, acumulando, com efeito, 20 ou mais anos de carreira profissional, tendo ao nível das habilitações académicas o bacharelato ou Bacharelato + Complementos.

Como podemos observar na tabela 10, o grupo feminino apresenta, invariavelmente, médias superiores ao grupo masculino, embora em alguns casos esta seja mínima. Ainda assim, podemos identificar na “motivação para o estudo da obra” como sendo aquela, como a preferida pelos homens com 0.71, que, aliás, apresenta uma média bem similar à do grupo feminino (0.71). Aliás, esta opção, em jeito de significado, é também a preferida por parte das docentes inquiridas. Por outro lado, nos antípodas da situação descrita, encontra-se a “ativação do conhecimento temático” que desempenha o papel de menor preferência entre ambos os grupos em estudo.

Género		Ativação do conhecimento temático	Motivação para o estudo da obra	Adivinhação sobre o conteúdo da obra	Outro (s)
Masculino	Média	,4583	,7083	,5000	,0833
	N	24	24	24	24
	Desvio Padrão	,50898	,46431	,51075	,28233
Feminino	Média	,5000	,7091	,5455	,0545
	N	110	110	110	110
	Desvio Padrão	,50229	,45626	,50021	,22813
Total	Média	,4925	,7090	,5373	,0597
	N	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,50182	,45595	,50048	,23782

Tabela 10: Significados da Pré-leitura, por Género

Com a terceira bateria de questões, definiu-se como desígnio a análise das atividades, potencialmente desenvolvidas ao longo do processo de leitura. Numa primeira abordagem, aos dados contidos no gráfico 11, podemos, desde logo, reter de que se trata de uma maioria, aquela que declara realizar atividades ao longo da leitura. Concluímos isso, em face dos dados obtidos com a primeira das questões, que confrontava os inquiridos com a possibilidade “nenhuma” atividade desenvolvida neste âmbito. São apenas cerca de 7.5% aqueles que referem nunca o fazer. Igualmente a opção “outras” apresenta uma distribuição de dados relativamente similar, visto que são apenas 14.9% dos inquiridos que realiza outro tipo de atividades não mencionadas no presente inquérito. Efetivamente, das tarefas realizadas, apenas uma obtém uma maioria, que confirma a realização desta tarefa, no contexto indicado. A “apresentação de pequenos excertos da obra”, apresenta uma distribuição de dados onde o sim pontifica com 65.7%. Já a atividade que consiste no “preenchimento de grelhas/tabelas” é pautada por um forte equilíbrio, na respetiva distribuição dos dados. Com o “não” a atingir a marca dos 54.5%.

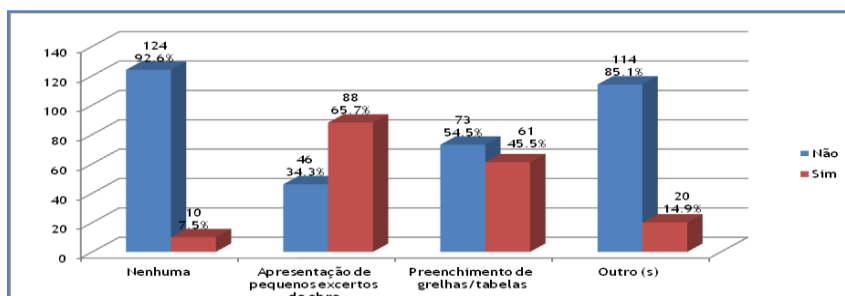


Gráfico 11: Atividades desenvolvidas ao longo da leitura

Na tabela 11, são apresentadas as médias dos diversos grupos etários, para as diferentes atividades. Neste sentido, as atividades em apreço indiciam, através das respetivas médias, que estas estão mais impregnadas nas práticas dos grupos etários mais novos. Tomando como exemplo a “apresentação de pequenos excertos da obra” 0.73 para [30 a 40] anos, sendo que para o grupo dos [50 a 60] anos a média é apenas de 0.64. Na mesma linha, acontece o “preenchimento de grelhas/tabelas,” que no grupo [30 a 40] anos é de 0.53, já para o grupo [50 a 60] anos, a média não vai além dos 0.4, tal como se pode observar na tabela 11. Na mesma sequência, surge o papel desempenhado pela variável anos de serviço. A exceção é precisamente “apresentação de pequenos excertos da obra”, em que assistimos a uma inversão desta tendência, ainda que com pouca intensidade.

Idade	Nenhuma	Apresentação de pequenos excertos da obra	Preenchimento de grelhas/tabelas	Outro (s)
Média	,0000	,5000	1,0000	,0000
[20-30] anos N	2	2	2	2
Desvio Padrão	,00000	,70711	,00000	,00000
Média	,0000	,7333	,5333	,2000
[30-40] anos N	15	15	15	15
Desvio Padrão	,00000	,45774	,51640	,41404
Média	,0435	,6522	,5000	,1739
[40-50] anos N	46	46	46	46
Desvio Padrão	,20618	,48154	,50553	,38322
Média	,1143	,6429	,4000	,1286
[50-60] anos N	70	70	70	70
Desvio Padrão	,32046	,48262	,49344	,33714
Média	,0000	1,0000	,0000	,0000
> 60 anos N	1	1	1	1
Desvio Padrão	.	.	.	.
Média	,0746	,6567	,4552	,1493
Total N	134	134	134	134
Desvio Padrão	,26377	,47659	,49986	,35768

Tabela 11: Desenvolvimento de atividades durante a leitura por idade

No sentido de traçar as linhas gerais da presente análise, diríamos que se observa ampla aplicação de atividades durante a fase de leitura, sendo que estas estão mais vincadamente impregnadas nas práticas docentes entre os elementos inquiridos do género masculino. No que diz respeito à idade, verificámos que esta assume especial relevância entre os escalões etários mais jovens dos docentes. O papel da variável anos de serviço apresenta-se-nos como dual, nas duas tarefas em causa, apresentando

tendências distintas. No que respeita à variável habilitações académicas, teremos de referir que existem indícios de uma dictomização, no que se refere à preferência por determinada atividade, onde os bacharéis preferem “Apresentação de pequenos excertos da obra” enquanto, que os mestres preferem o “Preenchimento de grelhas/tabelas”.

Na última bateria de questões, era solicitado aos inquiridos que indicassem se realizam exercícios Pós-Leitura e, em caso afirmativo o que efetivamente executam em contexto de aula. Numa primeira e genérica abordagem (gráfico 12), dir-se-á que existe uma fortíssima proeminência entre os docentes inquiridos, isto face aos resultados obtidos pela distribuição empírica, no que concerne à questão que confrontava os inquiridos a respeito da realização, ou não, desta tipologia de atividades. Concretizando, diríamos que temos quase unanimidade entre os inquiridos, relativamente ao aspeto em análise, dado que apenas obtivemos um inquirido que respondeu negativamente, o que em termos relativos se traduz em 99.3% que responderam afirmativamente.

No que respeita às tarefas propriamente ditas, todas elas reúnem um relativo consenso, porque o item que consiste na construção de “resumo do texto”, apresenta algum equilíbrio, isto é com 46.3% a responder não realizar, e os restantes 53.7% a declarar fazê-lo. Nas restantes três atividades, verificamos que todas elas ascendem invariavelmente aos 65%.

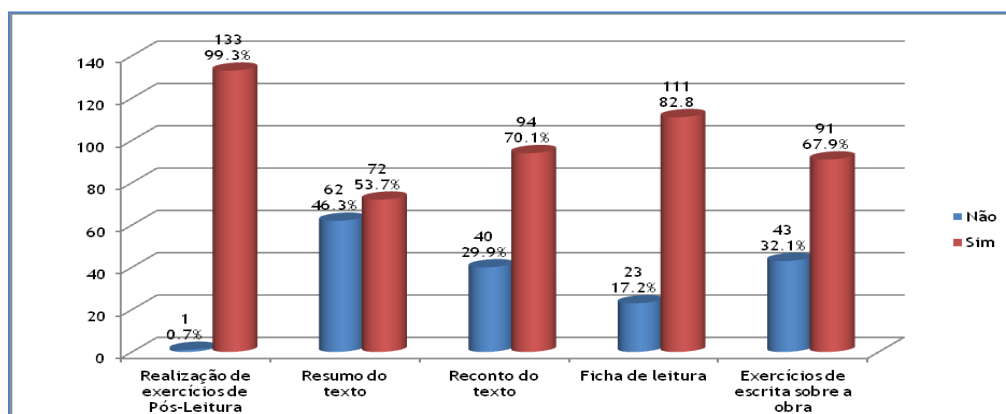


Gráfico 12: Exercícios Pós-Leitura

4. Em jeito de conclusão

Os dados revelados por este inquérito mostram-nos uma situação que merece a nossa atenção. Os professores inquiridos, predominantemente do sexo feminino, têm uma longa carreira de trabalho, sendo detentores de formação a nível de bacharelato e com complementos de formação. Um grande número deles não parece ter hábitos de leitura de livros enraizados nem tão pouco frequentar, com assiduidade, e na companhia dos alunos, as bibliotecas escolares / centros de recursos educativos (BE/CRE). Embora as parcerias com as BE/CRE sejam reduzidas são os professores licenciados que promovem os hábitos de leitura, ao motivarem os alunos para a requisição de livros.

Os resultados estatísticos demonstram igualmente que os professores com o grau de mestre têm por hábito escolher livros para trabalhar com os alunos em sala de aula, estimulando mais os alunos a realizar uma série de atividades (técnica do resumo, do reconto, elaboração de organizadores gráficos) do que os professores com a formação de bacharelato e complementos de formação. A relevância da formação especializada de professores, com o aprofundamento das matérias curriculares e a inclusão de unidades curriculares do âmbito da didática da leitura e da literatura permite resultados mais satisfatórios quando se trata de promover a leitura junto dos alunos.

Estes dados revelaram também que o professor, enquanto mediador da leitura, deverá assumir um papel interventivo capaz de conferir um estímulo aprazível ao ato de ler. Assim, torna-se necessário apostar na formação contínua dos professores, fazendo deles verdadeiros professores leitores, porque, como diz Pedro Cerrillo (2006), não haverá comportamentos leitores se os professores não souberem ser verdadeiros mediadores de leitura.

Referências

- Cerrillo, P. (2006). Literatura Infantil e mediação leitora. En F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- Dewitz, P., Leahy, S.B., Jones, J. & Maslin Sullivan, P. M. (2010). Developing comprehension with core reading programs. En P. Dewitz, S. B. Leahy, J. Jones, & P. M. Maslin Sullivan (eds.), *The essential guide to selecting and using core reading programs* (pp. 281-308). Newark, DE: International Reading Association.
- Kelley, M. J. & Clausen-Grace, N. (Eds.) (2013), *Comprehension shouldn't be silent. from strategy instruction to student independence*. Newark, D. E.: International Reading Association.



Número 4.
Julio de 2015

Hipertexto y comprensión lectora. Efectos del formato hipertextual y la competencia lectora en la comprensión y la memoria textual

Anna Soria Andurell
Universitat de Barcelona

Abstract:

Pág. 51 a la 70

Keywords:

Education, learning processes, hypertext, reading comprehension, textual memory

Reading comprehension depends largely on the processing of textual information and its memories during the act of reading but also after it. This information processing can be influenced by various factors, some previous reader itself and other external to it that can not only affect the process of reading, but also processing quality of the content.

In the following study we considered the influence of the textual format, text linear compared to hypertext, on the understanding and the short and long term remembering of a given text content to a sample of children in the fifth grade of primary education. In parallel, we analyze whether the level of reading literacy of children, evaluated prior to this study, as well as their frequency of Internet connection at home, influence their results in reading comprehension and textual both short and long term memory.

1. El procesamiento de la información y la memoria

La actividad cognitiva del ser humano, fruto de un largo proceso evolutivo todavía inacabado, busca adaptarse a su entorno basándose en un procesamiento altamente adecuado de la información (Pérez-Montoro Gutiérrez & Campos Havidich, 2004). Los últimos avances en investigación del sistema nervioso han permitido profundizar en los estudios sobre aprendizaje y memoria, intentando explicar y describir el funcionamiento del procesamiento de la información (Anderson, 2001; Hernández & García, 1991). La mente humana funciona como una red de conocimientos conectados entre sí por asociaciones, de manera que cuando percibimos un elemento del entorno que nos evoca un conocimiento que tenemos almacenado, podemos evocar también otros conocimientos asociados a él (Sáiz, Baqués & UOC, 2008).

Hoy la psicología cognitiva confirma que cualquier acto mental, incluido el de percibir, está condicionado por el conjunto de conocimientos que las personas tienen en su memoria en forma de representaciones mentales. El significado de lo que vemos depende de lo que sabemos, o creemos saber, sobre como es el mundo, y no solo de las sensaciones que los estímulos provocan directamente en los sistemas sensoriales. Tener un sistema de representación interno nos permite anticipar el comportamiento de las cosas que nos rodean y planificar nuestra propia conducta en consecuencia, es decir, aprender.

Cuando aprendemos a partir de la lectura de una información textual, por ejemplo, esta información se representa en forma de red compuesta por nodos de información conectados entre sí, construyendo continuamente puentes entre la nueva información y nuestros esquemas y conocimientos previos (Paradiso, 2001). Aquello que caracteriza a los lectores pobres es que basan su lectura en operaciones de procesamiento centrado fundamentalmente en los niveles superficiales de la representación mental del texto, no conectan adecuadamente con sus conocimientos previos, y no realizan operaciones de integración semántica más globales (García Madruga et al., 1999; Kail, 1984; Ausubel, 1963; Collins & Quillian, 1969).

Cómo codificamos la información que nos llega influye en la forma de almacenar esta información, de manera que la memoria depende en gran medida de cómo procesamos la información. La memoria mejora si la información se procesa a un nivel profundo (Norman & Bobrow, 1979).

Un procesamiento elaborativo de la información mejora la memoria al aumentar sus rutas de recuperación (Burns, 1992; Eysenck i Fulker, 1983; Hyde & Jenkins, 1973; Nelson, 1976). Formular y resolver preguntas son maneras eficaces de procesar de forma elaborativa una información dada (Hernández & García, 1991). Los buenos lectores tienen un mejor conocimiento implícito de la lectura del texto, mientras que a

los lectores con dificultad de comprensión les falta este sentido estructurador y tienden a procesar los textos de forma lineal. La buena noticia es que algunas de estas habilidades de comprensión de textos pueden analizarse y ser enseñadas (Anderson, 2001).

Las nuevas teorías del aprendizaje como el Conectivismo de George Siemens, el Conexionismo o la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva de Rand Spiro, utilizan la red con nodos y conexiones como metáfora del aprendizaje (Siemens, 2004; Gonzalez, 2004; Postman, 1999; Echegoyen, 2011; Alcoberro, 2011), y consideran imprescindible el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para reforzar estas conexiones y mejorar la estructuración y el procesamiento de la información (Teories de l'Aprenentatge (UOC), 2009).

La organización y funcionamiento del cerebro en forma de red representa la base del concepto de hipertexto, buscando la máxima asimilación con el sistema cognitivo humano, y añadiendo, a la vez, una mejora 'artificial' en permitir, de forma tecnológica, un almacenaje más estable y duradero que la memoria humana (Álvarez Pérez, González-Castro & Soler Vázquez, 2000; Bush, 1945; Larrondo, 2008; Coll, 2004; Landow, 1995; Lamarca, 2006; De Kerckhove, 1999; Rueda, 2007; Clément, 2000; Gamba, 2004).

Respecto a tecnologías anteriores, el hipertexto cambia las reglas para almacenar, distribuir y presentar la información. Este cambio es el reflejo de una transformación más amplia en la cultura, un cambio de la producción basada en la memoria, a la producción basada en la conectividad, la interactividad y la inteligencia, desarrollando hábitos cognitivos y formas de colaboración que generan nuevas formas de interacción social.

El Conectivismo, además, considera que "las herramientas que usamos definen y dan forma a nuestro pensamiento" (Siemens, 2006). Los métodos tradicionales de aprendizaje se basan en medios de comunicación lineal, que no son un problema cuando la materia que se enseña es simple y está bien estructurada, pero con ellos se pierde información a medida que el contenido aumenta en complejidad y su estructura se vuelve más difícil (Spiro, 2008). Las tecnologías de acceso aleatorio permiten nuevas formas de aprendizaje mejor adaptadas a la transmisión de contenidos complejos. Partiendo de esta idea, el equipo de Rand Spiro analiza el diseño de entornos de aprendizaje hipertextuales adecuados a contenidos avanzados de estructuración compleja (Spiro et al., 2001; Nix & Spiro, 1990).

Es necesaria una disciplina de diseño hipertextual para crear entornos enfocados a facilitar la flexibilidad cognitiva (Spiro et al., 1991), pero también es necesaria cierta capacidad cognitiva y que el grado de no-linealidad se adapte al nivel de aprendizaje y a las habilidades metacognitivas del aprendiz. Por otro lado, la mayoría de estudios sobre

aprendizaje con hipertextos han dado resultados contradictorios sobre una posible mejor ejecución con hipertextos en comparación con textos lineales (Schnotz, 2002), de manera que son necesarios más estudios sobre los ambientes hipertextuales de aprendizaje, de las características de la estructuración de su contenido y de sus efectos en la comprensión y el procesamiento de este contenido.

2. Diseño del estudio

Esta investigación busca estudiar los efectos que el formato hipertextual puede tener sobre la comprensión de un texto y su posterior recuerdo. Así como determinar si el nivel de competencia lectora y la frecuencia de conexión a Internet del niño pueden influir en la comprensión y el recuerdo de este texto.

El diseño de este estudio es de tipo casi-experimental con grupos naturales dado que se asignaron aleatoriamente los grupos clase ya formados a las condiciones experimentales. La muestra está formada por alumnos de quinto curso de educación primaria de centros públicos del municipio de Badalona, la tercera ciudad con mayor volumen poblacional de Cataluña, con una media de edad de 10 años y 6 meses. Los seis Grupos clase fueron asignados aleatoriamente al Grupo Control / Texto Lineal (70 alumnos) y al Grupo Experimental / Hipertexto (69 alumnos).

Se presentó a los alumnos un ejercicio de comprensión lectora y recuerdo a corto plazo compuesto por un texto titulado “La seguridad en Internet” presentado en pantalla de ordenador y un cuestionario de 15 preguntas al final de la lectura del texto. Para evaluar posteriormente la memoria a largo plazo del contenido presentado en la primera prueba, cuatro semanas después se realizó una segunda prueba en la que se presentó a los niños el mismo cuestionario en versión reducida, sólo con aquellas preguntas que evalúan la comprensión y el recuerdo.

El Grupo Control leyó un texto lineal, y el Grupo Experimental un hipertexto con enlaces entre los diferentes fragmentos del texto, es decir, un hipertexto circular o red cerrada, para poder tener un mayor control de las rutas de navegación de los alumnos de este grupo durante la lectura.

El ejercicio está diseñado con Moodle, un Entorno de Aprendizaje Virtual (VLE) de código libre. Se eligió un tipo de actividad para presentar las fichas de texto con las características y el formato específico para cada grupo, un cuestionario para plantear las preguntas y recoger los resultados, y un glosario para ofrecer a los alumnos de los dos grupos la descripción de determinadas palabras y expresiones para complementar y resolver dudas sobre el texto. El diseño en Moodle permite el acceso desde cualquier ordenador con conexión a Internet, así como identificar a cada alumno con un nombre de usuario y una contraseña, permitiendo diferenciar las sesiones de

cada alumno, el día y la hora de conexión y desconexión, y todos los pasos y acciones realizadas durante cada sesión.

El texto elaborado para los ejercicios de los dos grupos trata sobre las medidas de seguridad recomendadas a niños, padres y tutores ante los riesgos de Internet. El texto se dividió en seis fichas o fragmentos que tienen sentido por separado y no tienen necesariamente un orden de lectura. A los dos grupos, Control y Experimental, se les presentaron las mismas fichas de texto, pero para el Grupo Control (Texto Lineal) la presentación tenía un orden concreto preestablecido que no podían modificar. Los alumnos del Grupo Experimental (Hipertexto), en cambio, podían navegar por las fichas sin ningún orden preestablecido, con acceso a todas las fichas en cada una de ellas, y con palabras o frases enlazadas entre ellas. Las pantallas del texto están hipervinculadas entre ellas formando una red de interconexiones basadas en las relaciones entre conceptos e ideas, de manera que la continuación a partir del primer fragmento depende de la ruta de navegación marcada por el propio usuario, sin un final preestablecido.

Al finalizar la lectura de las fichas de texto, los alumnos de los dos grupos llegan a la pantalla del cuestionario, titulada “Danos tu opinión”, que se presenta como una encuesta de opinión sobre el tema presentado. Con ello se pretende que el rendimiento del alumno no se vea influenciado por las posibles expectativas de una evaluación externa. Las preguntas son de opción múltiple excepto las preguntas de opinión, de si/no o de respuesta abierta. En ningún caso, los alumnos no supieron de la existencia de una segunda prueba hasta el momento de su realización, para evitar que sus expectativas interfirieran durante el intervalo de tiempo entre las dos pruebas.

Por otro lado, los datos utilizados como referencia del nivel de competencia lectora en catalán y en español se obtuvieron de las Pruebas de Evaluación Diagnóstica de Educación Primaria para el curso 2010-2011, elaboradas por la Generalitat de Catalunya en octubre de 2010. Estas pruebas evalúan el logro de la competencia comunicativa y la competencia matemática al final del ciclo medio de educación primaria, en el quinto curso de primaria. En el curso 2010-2011 se evaluaba la competencia comunicativa lingüística (comprensión y expresión escrita) en lengua catalana y en lengua española, y se incluyó por primera vez la competencia matemática. Esta información resultó útil para poder valorar, en primer lugar, la homogeneidad del nivel de comprensión lectora en catalán y español de los alumnos con anterioridad a la realización del ejercicio, y, en segundo lugar, la posible relación entre este nivel de competencia lectora anterior en cada grupo y el resultado obtenido por cada alumno en el ejercicio de comprensión y memoria textual.

Por último, se elaboró un breve cuestionario para obtener datos concretos que podían resultar variables enmascaradas, y que era necesario controlar. Se recogieron las edades del padre y la madre, su lugar de nacimiento, su nivel de estudios, su profesión,

si tienen ordenador e Internet en casa, y en caso afirmativo, su frecuencia de conexión (nunca, alguna vez al mes, alguna vez a la semana, cada día).

3. Hipótesis

Las principales hipótesis del estudio estaban centradas en valorar si el formato del texto, presentado como un texto lineal a los alumnos del Grupo Control y como un hipertexto a los alumnos del Grupo Experimental, influye en la comprensión de este texto y en su recuerdo a corto y a largo plazo.

En relación al nivel de competencia lectora recogido a partir de las Pruebas de Evaluación Diagnóstica de la Generalitat de Catalunya, esperábamos encontrar correlaciones positivas entre este y los resultados obtenidos por los niños en las pruebas de comprensión lectora y memoria a corto y a largo plazo del contenido textual. Es decir, que los alumnos con alta competencia lectora obtendrán en la prueba puntuaciones superiores a las de los alumnos con baja competencia lectora anterior (hipótesis 1).

También esperábamos encontrar que los alumnos con alta competencia lectora anterior y alta frecuencia de conexión a Internet desde casa obtendrían en la prueba puntuaciones superiores a las de los alumnos con alta competencia lectora anterior pero baja frecuencia de conexión a Internet desde casa (hipótesis 2).

Finalmente, esperábamos encontrar que los alumnos con altos niveles de competencia lectora anterior y altas frecuencias de conexión a Internet desde casa asignados al Grupo Experimental (Hipertexto) obtendrán en la prueba puntuaciones superiores a las de los alumnos asignados al Grupo Control (Text Lineal) y con los mismos niveles de competencia lectora anterior y frecuencias de conexión a la red desde casa (hipótesis 3).

4. Resultados

4.1. Hipótesis 1. Efectos de la competencia lectora en la comprensión y la memoria textual

El nivel de competencia lectora anterior correlaciona de forma creciente con la puntuación obtenida en la primera fase de la prueba de comprensión lectora y memoria del contenido textual, de manera que, cuanto más alta es la competencia lectora anterior del alumno, más elevada es su puntuación en comprensión lectora y memoria textual a corto plazo, tanto en relación a la competencia lectora en catalán ($\rho = 0,605$, $P \leq 0.01$) como en español ($\rho = 0,489$, $P \leq 0.01$) (ver Tabla 1). Estos resultados también se observan en la segunda fase de la prueba, tanto en competencia lectora en catalán ($\rho = 0,729$, $P \leq 0.01$) como en español ($\rho = 0,579$, $P \leq 0.01$) (ver Tabla 1 y Tabla 2).

			Competencia lectora anterior en catalán	Competencia lectora anterior en español	Calificación global de la 1a prueba
Rho de Spearman	Competencia lectora anterior en catalán	Coeficiente de correlación	1,000	,550**	,605**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	76	76	76
	Competencia lectora anterior en español	Coeficiente de correlación	,550**	1,000	,489**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000
		N	76	76	76
Calificación global de la 1a prueba	Coeficiente de correlación	,605**	,489**	1,000	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	
	N	76	76	77	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 1: Correlaciones de la variable Calificación global de la 1a prueba * Competencia lectora anterior

			Competencia lectora anterior en catalán	Competencia lectora anterior en español	Calificación global de la 2a prueba
Rho de Spearman	Competencia lectora anterior en catalán	Coeficiente de correlación	1,000	,550**	,729**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	76	76	76
	Competencia lectora anterior en español	Coeficiente de correlación	,550**	1,000	,579**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000
		N	76	76	76
	Calificación global de la 2a prueba	Coeficiente de correlación	,729**	,579**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.
		N	76	76	77

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2: Correlaciones de la variable Calificación global de la 2a prueba * Competencia lectora anterior

Los resultados muestran que el nivel de competencia lectora de los alumnos evaluado según la Prueba Diagnóstica de Competencia lectora de la Generalitat de Catalunya de octubre de 2010, correlaciona de forma creciente con los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de comprensión lectora y memoria a corto y a largo plazo del contenido textual de esta investigación. Esta relación se da tanto en el caso de la competencia lectora en catalán como en español. En ambos casos, a más competencia lectora del alumno, mejor puntuación obtiene en la prueba de comprensión lectora y memoria textual, y esta asociación se da tanto en la primera fase como en la segunda fase de la prueba.

4.2. Hipótesis 2. Efectos de la competencia lectora y la frecuencia de conexión en la comprensión y la memoria textual

Esperamos encontrar que los alumnos con alta competencia lectora anterior, tanto en catalán como en español, y una alta frecuencia de conexión a Internet desde casa obtendrán puntuaciones superiores en comprensión lectora y memoria textual a las de los alumnos con alta competencia lectora anterior pero con una baja frecuencia de conexión a Internet.

Los alumnos con un alto nivel de competencia lectora anterior en español obtienen puntuaciones más elevadas en comprensión lectora y memoria a corto plazo del contenido textual que los alumnos con un nivel bajo de competencia lectora. Los alumnos con alta competencia lectora y alta frecuencia de conexión a Internet desde casa muestran puntuaciones ligeramente inferiores (6,90 puntos) a las de los alumnos con alta competencia lectora y baja frecuencia de conexión (7,02 puntos) (ver Tabla 3).

Competencia lectora anterior en español	Frecuencia de conexión del hijo/a	N	Media	Desv. típ.
Baja Competencia lectora	Baja Frecuencia de conexión	8	4,9875	1,67838
	Alta Frecuencia de conexión	24	5,1729	1,66857
	Total	32	5,1266	1,64572
Alta Competencia lectora	Baja Frecuencia de conexión	7	7,0214	1,98890
	Alta Frecuencia de conexión	26	6,9000	1,71458
	Total	33	6,9258	1,74383

Tabla 3: Informe de las medias obtenidas de la variable Calificación global de la 1a prueba

Confirmada la igualdad de las variancias ($P \geq 0.05$) (ver Tabla 4), los resultados sugieren que a más competencia lectora anterior en español y más frecuencia de conexión a Internet desde casa, los alumnos obtienen puntuaciones superiores en comprensión lectora y memoria a corto plazo del contenido textual ($F=5.941$, $P \leq 0.005$) (ver Tabla 5 y Tabla 6).

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,198	3	61	,897

Tabla 4: Prueba de homogeneidad de variancias de la variable Calificación global de la 1a prueba

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	52,878	3	17,626	5,941	,001
Intra-grupos	180,983	61	2,967		
Total	233,861	64			

Tabla 5: ANOVA de la variable Calificación global de la 1a prueba

(I) Frecuencia de conexión y Competencia lectora anterior en español	(J) Frecuencia de conexión y Competencia lectora anterior en español	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	-,18542	,70320	1,000	-2,1031	1,7322
	3	-2,03393	,89147	,156	-4,4650	,3971
	4	-1,91250*	,69640	,047	-3,8116	-,0134
2	1	,18542	,70320	1,000	-1,7322	2,1031
	3	-1,84851	,73991	,091	-3,8663	,1692
	4	-1,72708*	,48758	,005	-3,0567	-,3974
3	1	2,03393	,89147	,156	-,3971	4,4650
	2	1,84851	,73991	,091	-,1692	3,8663
	4	,12143	,73346	1,000	-1,8787	2,1216
4	1	1,91250*	,69640	,047	,0134	3,8116
	2	1,72708*	,48758	,005	,3974	3,0567
	3	-,12143	,73346	1,000	-2,1216	1,8787

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 6: Comparaciones múltiples de la variable Calificación global de la 1ª prueba Bonferroni

- 1 = Baja Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión.
- 2 = Baja Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión.
- 3 = Alta Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión.
- 4 = Alta Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión.

Referente a la segunda fase de la prueba, los alumnos con alta competencia lectora anterior en español obtienen puntuaciones medias superiores en comprensión lectora y memoria a largo plazo del texto (7,33 puntos) respecto a los alumnos con baja competencia lectora, con independencia del nivel de frecuencia de conexión a Internet desde casa (5,33 puntos) (ver Tabla 7). Las puntuaciones medias de los alumnos con alta competencia lectora y alta frecuencia de conexión a Internet son ligeramente inferiores (7,31 puntos) a las de los alumnos con alta competencia lectora y baja frecuencia de conexión (7,41 puntos). Por otro lado, entre los alumnos con baja competencia lectora anterior en español, los que presentan altas frecuencias de conexión a la red desde casa obtienen puntuaciones ligeramente superiores (5,42 puntos) a las de los alumnos con baja competencia lectora y baja frecuencia de conexión (5,07 puntos).

Competencia lectora anterior en español	Frecuencia de conexión del hijo/a	N	Media	Desv. típ.
Baja Competencia lectora	Baja Frecuencia de conexión	8	5,0625	1,94950
	Alta Frecuencia de conexión	24	5,4208	2,01930
	Total	32	5,3313	1,97695
Alta Competencia lectora	Baja Frecuencia de conexión	7	7,4071	1,67865
	Alta Frecuencia de conexión	26	7,3058	1,65211
	Total	33	7,3273	1,63172

Tabla 7: Informe de las medias obtenidas de la variable Calificación global de la 2ª prueba

Comprobada la igualdad de las variancias de las muestras ($P \geq 0.05$) (ver Tabla 8), las pruebas indican que el nivel de competencia lectora anterior en español y el nivel de frecuencia de conexión a Internet desde casa por parte de los niños, influyen en la puntuación en comprensión lectora y memoria a largo plazo del contenido textual ($F=6.485$, $P \leq 0.005$) (ver Tabla 9). Los resultados sugieren que a más competencia lectora anterior en español y más frecuencia de conexión a Internet desde casa, los alumnos obtienen puntuaciones superiores en comprensión lectora y memoria a largo plazo del contenido textual, tanto en los alumnos que presentan altas frecuencias de conexión a Internet desde casa ($P=0.022$), como en los alumnos con bajas frecuencias de conexión ($P=0.004$) (ver Tabla 10). La puntuación obtenida en comprensión lectora y memoria a largo plazo del contenido textual está más determinada por el nivel de competencia lectora anterior en español que por la frecuencia de conexión a Internet desde casa de los niños ($P=1.00$).

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,360	3	61	,782

Tabla 8: Prueba de homogeneidad de variancias de la variable Calificación global de la 2ª prueba

	Suma de quadrats	gll	Media quadràtica	F	Sig.
Inter-grups	65,554	3	21,851	6,485	,001
Intra-grups	205,532	61	3,369		
Total	271,086	64			

Tabla 9: ANOVA de la variable Calificación global de la 2ª prueba

(I) Frecuencia de conexión y Competencia lectora anterior en español	(J) Frecuencia de conexión y Competencia lectora anterior en español	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	-,35833	,74938	1,000	-2,4019	1,6852
	3	-2,34464	,95001	,098	-4,9353	,2460
	4	-2,24327*	,74213	,022	-4,2671	-,2194
2	1	,35833	,74938	1,000	-1,6852	2,4019
	3	-1,98631	,78850	,086	-4,1366	,1639
	4	-1,88494*	,51960	,004	-3,3019	-,4680
3	1	2,34464	,95001	,098	-,2460	4,9353
	2	1,98631	,78850	,086	-,1639	4,1366
	4	,10137	,78162	1,000	-2,0301	2,2329
4	1	2,24327*	,74213	,022	,2194	4,2671
	2	1,88494*	,51960	,004	,4680	3,3019
	3	-,10137	,78162	1,000	-2,2329	2,0301

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 10: Comparaciones múltiples de la variable Calificación global de la 2ª prueba Bonferroni

1 = Baja Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión.

2 = Baja Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión.

3 = Alta Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión.

4 = Alta Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión.

En conclusión, los resultados indican que a más competencia lectora anterior en español y con frecuencias de conexión a Internet desde casa más elevadas, se obtienen puntuaciones superiores en comprensión lectora y memoria del contenido textual. Sin embargo, estos resultados dependen más del grado de competencia lectora anterior que de la frecuencia de conexión a la red desde casa por parte de los niños. Paralelamente, la frecuencia de conexión no influye en los resultados de los alumnos, sino que estos se ven determinados por el grado de competencia lectora anterior en español. Los resultados destacan que entre los alumnos con baja competencia lectora anterior, los que además presentan altos niveles de frecuencia de conexión a Internet, y que por tanto dedican más horas a navegar en el medio hipertextual, son los que obtienen de media las puntuaciones más bajas de toda la muestra. Las tendencias que sugieren los resultados de esta hipótesis se confirman en relación a la competencia lectora anterior tanto en español como en catalán.

4.3. Hipótesis 3. Efectos de la competencia lectora y la frecuencia de conexión en la comprensión y la memoria textual según formato del texto (lineal o hipertexto)

En la línea de la formulación de la hipótesis anterior, esperamos encontrar que los alumnos con una alta competencia lectora anterior, tanto en catalán como en español, que además presentan una alta frecuencia de conexión a Internet desde casa, obtendrán puntuaciones significativamente superiores en comprensión lectora y memoria textual dentro del Grupo Experimental (Hipertexto) respecto a los alumnos con niveles de frecuencia de conexión y de competencia lectora anterior similares pero asignados al Grupo Control (Texto Lineal). Esperamos encontrar estas tendencias tanto en la primera fase como en la segunda fase del ejercicio de comprensión lectora y memoria del contenido textual.

Las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos con alta competencia lectora anterior en español y alta frecuencia de conexión a Internet desde casa del Grupo Experimental (Hipertexto) (7,48 puntos) son superiores a las puntuaciones de los alumnos con alta competencia lectora anterior y alta frecuencia de conexión a Internet desde casa del Grupo Control (Texto Lineal) (6,65 puntos) (ver Tabla 11). Sin embargo, no es posible asumir la igualdad de las variancias de las muestras ($P < 0.05$) (ver Tabla 12), ni podemos afirmar que existan diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los alumnos con alta competencia lectora anterior en español y alta frecuencia de conexión a Internet desde casa de cada grupo ($P \geq 0.05$).

Condición experimental	Frecuencia de conexión y Competencia lectora anterior en español	N	Media	Desv. típ.
Grupo Control Texto Lineal	Baja Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión	6	4,5750	1,76487
	Baja Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión	17	4,9794	1,41588
	Alta Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión	5	6,7800	1,84953
	Alta Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión	18	6,6444	1,97803
	Total	46	5,7739	1,92009
Grupo Experimental Hipertexto	Baja Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión	2	6,2250	,24749
	Baja Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión	7	5,6429	2,22775
	Alta Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión	2	7,6250	3,00520
	Alta Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión	8	7,4750	,67188
	Total	19	6,6842	1,77663

Tabla 11: Informe de la variable Calificación global de la 1a prueba

	Prueba de Levene para la igualdad de variancias		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido variancias iguales de la 1a prueba	4,383	,047	-1,147	24	,263	-,83056	,72400	-	,66370
No se han asumido variancias iguales			-1,587	23,179	,126	-,83056	,52326	2,32481	1,91253

Tabla 12: Prueba de muestras independientes para la variable Calificación global de la 1a prueba

En relación a la segunda fase de la prueba, los alumnos con alta competencia lectora en español y alta frecuencia de conexión a Internet desde casa del Grupo Experimental (Hipertexto) presentan puntuaciones medias superiores (8,38 puntos) respecto a los alumnos con el mismo nivel de competencia lectora anterior y de frecuencia de conexión a Internet asignados al Grupo Control (Texto Lineal) (6,83 puntos) (ver Tabla 13). Comprobada la igualdad de las variancias de las muestras ($P \geq 0.05$), y la igualdad de las medias ($P \geq 0.05$) (ver Tabla 14), podemos afirmar que

existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias en comprensión lectora y memoria a largo plazo del contenido textual de los alumnos del Grupo Experimental (Hipertexto) y las de los alumnos del Grupo Control (Texto Lineal), por lo que respecta a los alumnos con alta competencia lectora anterior en español y alta frecuencia de conexión a Internet desde casa.

Condición experimental	Frecuencia de conexión y Competencia lectora anterior en español	N	Media	Desv. típ.
Grupo Control Text Lineal	Baja Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión	6	5,2167	2,26774
	Baja Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión	17	5,0794	1,82518
	Alta Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión	5	6,8500	1,60857
	Alta Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión	18	6,8278	1,64238
	Total	46	5,9739	1,93921
Grupo Experimental Hipertexto	Baja Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión	2	4,6000	,56569
	Baja Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión	7	6,2500	2,36960
	Alta Competencia lectora y Baja Frecuencia de conexión	2	8,8000	1,06066
	Alta Competencia lectora y alta Frecuencia de conexión	8	8,3813	1,13482
	Total	19	7,2421	2,11130

Tabla 13: Informe de la variable Calificación global de la 2a prueba

	Prueba de Levene para la igualdad de variancias		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido variancias iguales	1,191	,286	-2,418	24	,024	-1,55347	,64250	-2,87952	-,22743
No se han asumido variancias iguales			-2,786	19,235	,012	-1,55347	,55752	-2,71942	-,38753

Tabla 14: Prueba de muestras independientes para la variable Calificación global de la 2ª prueba

En conclusión, las diferencias observadas indican que los alumnos con alta competencia lectora anterior y alta frecuencia de conexión a Internet desde casa asignados al Grupo Experimental (Hipertexto) obtienen puntuaciones ligeramente superiores a las de sus compañeros asignados al Grupo Control (Text Lineal). Sin embargo, estas diferencias resultan ser estadísticamente significativas en el caso de las puntuaciones de comprensión lectora y memoria a largo plazo del contenido textual. Las tendencias observadas indican que el formato hipertextual del texto podría estar

facilitando la comprensión lectora y la memoria a largo plazo del mismo de forma significativa en estos casos.

5. Conclusiones

Las tendencias observadas indican que el formato hipertextual del texto facilita la comprensión lectora y la memoria textual a largo plazo de forma significativa, en especial en aquellos casos de alumnos con una alta competencia lectora y una alta frecuencia de conexión a Internet desde casa. La comprensión lectora y la memoria textual a corto plazo no se ven afectadas por el formato del texto.

Los datos recogidos indican que el nivel de estudios de los padres incide en el hecho de tener ordenador y conexión a la red a casa, así como en sus frecuencias de conexión. Por otro lado, cuanto más se conectan los padres a Internet desde casa, más lo hacen también sus hijos. Aunque la frecuencia de conexión a Internet desde casa de los niños no influye en el nivel de comprensión y recuerdo del texto en formato hipertextual, los datos muestran que comprenden y recuerdan mejor el texto en formato hipertextual los alumnos que se conectan a la red al menos una vez por semana.

En relación al nivel de competencia lectora de los alumnos, podemos afirmar que cuanto más alto es este, más altas resultan sus puntuaciones en comprensión y memoria textual, tanto a corto como a largo plazo. Aunque el grado de comprensión y memoria textual está más determinado por el nivel de competencia lectora que por la frecuencia de conexión a la red desde casa de los niños, los alumnos con alta competencia lectora y alta frecuencia de conexión a Internet comprenden y recuerdan mejor el texto, tanto en formato lineal como hipertextual, en comparación con los alumnos con alta competencia lectora pero baja frecuencia de conexión a la red.

Si analizamos los resultados obtenidos en cada uno de los grupos del estudio, los alumnos con alta competencia lectora que además se conectan a Internet desde casa cada día o una vez por semana, comprenden y recuerdan mejor el texto a largo plazo si lo han leído en formato hipertextual. En relación al recuerdo a corto plazo, no se observan diferencias significativas entre los dos formatos.

Finalmente, los datos nos indican que el nivel de estudios de los padres no influye en el nivel de competencia lectora en español de sus hijos.

Los resultados de esta investigación abren la puerta a diseñar más estudios en la misma línea que permitan recoger más datos y medir más variables que puedan estar influyendo de alguna forma en los procesos de lectura, comprensión y almacenaje del contenido textual, en especial a lo que hace referencia al formato hipertextual del texto. Sería interesante contar con datos procedentes de muestras mayores y más representativas de la población escolar de primaria, y valorar el interés de trabajar con

muestras de alumnos mayores. La población de entre 13 y 15 años, para poner sólo un ejemplo, podría aportar mucha información acerca de la experiencia de estas edades con el medio hipertextual, su introducción e interacción con las redes sociales que les hace familiarizarse con el formato hipertextual de la información, y que permitiría analizar en grado de correlación con sus resultados de procesamiento, comprensión y memoria del contenido textual.

En nuestra opinión, resulta necesario el diseño de nuevas herramientas de recogida de datos que permitan un registro más detallado y preciso de las variables a estudiar, haciendo posible una investigación más profunda y sensible. Así mismo, es indispensable contar con estrategias e instrumentos para gestionar la información recogida asegurando una mínima pérdida de la validez del estudio.

Los resultados que se detallan en este trabajo demuestran la importancia de este tipo de investigaciones en el campo del procesamiento de la información y la comprensión y la memoria textual en el marco del estudio del medio hipertextual. En consecuencia, consideramos esencial la continuidad de este tipo de trabajos, así como el planteamiento de nuevas vías de investigación en esta línea que aporten más datos sobre cómo influye el formato hipertextual en el procesamiento de la información en este formato y, por lo tanto, sobre cómo podemos diseñar el contenido hipertextual para mejorar su procesamiento y su posterior comprensión y almacenamiento. Desde el contexto de la pedagogía y de la psicología, resulta interesante a la vez que estimulante el camino del análisis del material hipertextual en los distintos contextos de aprendizaje. Un camino que trazamos con el objetivo de profundizar en las características de las herramientas que se usan en estos contextos para ser capaces de mejorarlas. Si conocemos con más precisión los efectos de las herramientas hipertextuales, tendremos razones más objetivas para elegirirlas en cada situación educativa y seremos capaces de acompañar mejor a nuestros niños y jóvenes. Nuestros conocimientos sobre el funcionamiento del procesamiento de la información a partir de las tecnologías de la información y la comunicación y de las redes sociales se traducirán en nuestra capacidad para transmitirles las habilidades educativas más adecuadas en una sociedad de la información que deben comprender y dominar.

6. Bibliografía

- Aguaded Gómez, J. I., & Cabero Almenara, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b5828782~S23*cat
- Alcoberro, R. (2011). *El Conexionismo: las asambleas de neuronas*. Recuperado de <http://www.alcoberro.info/pdf/psico18.pdf>
- Álvarez Pérez, L., González Castro, P. & Soler Vázquez, E. (2000). *Del hipertexto como guía de navegación al hipertexto como procesador de información*. En *Aula Abierta*, No. 75, Oviedo. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45480>
- Amo Sánchez-Fortún, J. M. de, Cleger, O., & Mendoza Fillola, A. (2015). *Redes hipertextuales en el aula: literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b6297167~S23*cat
- Anderson, J. R. (2001). *Aprendizaje y memoria: Un enfoque íntegral* [Learning and memory: an integrated approach.] (2a ed.). México: McGraw-Hill.
- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., & Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b5836084~S23*cat
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barlam Aspachs, R., Masalles Román, J., & Valverde Escardó, M. (2013). *Espurn@: experiències educatives en xarxa i a l'aula*. Barcelona: UAB, Institut de Ciències de l'Educació. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b5478356~S23*cat
- Bowen, W. G., & Lack, K. A. (2013). *Higher education in the digital age*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b5489460~S23*cat
- Breu, R., & Breu Díez, M. (2014). *La Pantalla infinita: manual contra el analfabetismo mediático*. Barcelona: Rosa Sensat. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b6190574~S23*cat
- Burns, D. J. (1992). *The consequences of generation*, *Journal of Memory and Language*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0749596X9290031R>

- Bush, V. (1945). *¿Cómo podríamos pensar?* Traducción de Ernesto Arbeloa. En Revista de Occidente, No. 239. Recuperado de http://www.ortegaygasset.edu/contenidos.asp?id_i=246
- Cabero Almenara, J., Martín Díaz, V., & Llorente Cejudo, M. del C. (2012). *Desarrollar la competencia digital: educación mediática a lo largo de toda la vida*. Alcalá de Guadaíra: MAD. Recuperado de http://catalog.ub.edu/record=b2049943~S1*cat
- Clément, J. (2000). *Del texto al hipertexto: hacia una epistemología del discurso hipertextual*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/clement.htm>
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. En *Sinéctica*, No. 25. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores_05/025/25%20Cesar%20Coll-Separata.pdf
- Collins, A. M. & Quillian, M. R. (1969). *Retrieval Time from Semantic Memory*, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022537169800691>
- De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- Echegoyen, J. (2011). *Conexionismo*. Recuperado de <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Conexionismo.htm>
- Eysenck, H. J. & Fulker, D. W. (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Herder.
- Gamba Bar, A. (2004). *Hipertexto y pensamiento: una búsqueda de nuevas herramientas de interlocución*. Recuperado de <http://www.ub.es/prometheus21/articulos/obsciberprome/Gamba.pdf>
- García Madruga, J. A. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa: Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Gifreu, A. (2013). *Pioneros de la tecnología digital: ideas visionarias del mundo tecnológico actual*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b5829709~S23*cat
- Gonzalez, C. (2004). *The Role of Blended Learning in the World of Technology*. Recuperado de <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>

- Hernández Hernández, P. & García García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio: Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hyde, T. S. & Jenkins, J. J. (1973). *Recall for words as a function of semantic, graphic and syntactic orienting tasks*. En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022537173800271>
- Kail, R. V. (1984). *El desarrollo de la memoria en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- L'Impacte i la contribució de les tecnologies digitals en l'educació : XXII Jornada de reflexió, 10 de novembre de 2012 : conclusions*. (2013). [Barcelona]: Consell Escolar de Catalunya. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b6183519~S23*cat
- Lamarca Lapuente, M. J. (2006). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Recuperado de <http://www.hipertexto.info/>
- Landow, G. P. & Ducheer, P. (1995). *Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Larrondo Ureta, A. (2008). *La investigación sobre hipertexto: fundamentación teórica del ciberperiodismo y caminos para la docencia*. En *Anàlisi*, No. 36. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/94529/119744>
- Mendoza Fillola, A. (2012). *Leer hipertextos : del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona : Octaedro. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b5311720~S23*cat
- Monar, M., & Boscà, M. (2014). *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*. Algemés : Andana. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b6295043~S23*cat
- Nelson, T. O. (1976). *Reinforcement and human memory*. En W. K. Estes (ed.), *Handbook of learning and cognitive processes*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Nix, D., & Spiro, R. (1990). *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norman, D. A. & Bobrow, D. G. (1979). *Sobre el papel de los procesos activos de la memoria en la percepción y la cognición*. A: C. N. Cofer (dir.) (Ed.), *Estructura de la memoria humana*, Barcelona: Omega.

- Pagès i Bergés, E. de. (2012). *La Generación Google : de la educación permisiva a una escuela serena*. Lleida: Milenio. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b5316677~S23*cat
- Paradiso, J. C. (2001). *Memoria, esquemas cognoscitivos y comprensión*. En A. Sánchez Cabaco & M. S. Beato Gutiérrez (Eds.), *Psicología de la memoria: Ámbitos aplicados*, Madrid: Alianza.
- Pérez-Montoro Gutiérrez, M., Campos Havidich, M. & Universitat Oberta de Catalunya (2004). *Representación y procesamiento del conocimiento* (2a ed.). Barcelona: UOC.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación: Una nueva definición del valor de la escuela*. Vic: Eumo.
- Rovira, C., & Marcos, M.-C. (2013). Diseño de sitios web: disciplinas, materias y esquemas integradores, (2013: No.11). Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b6177377~S23*cat
- Rowell, J. (2013). *Working with multimodality : rethinking literacy in a digital age*. London: Routledge. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b5472300~S23*cat
- Rueda Ortiz, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto: Una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. Tesis Doctoral de la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Rubí: Anthropos.
- Sáiz Roca, D., Baqués Cardona, J. & Universitat Oberta de Catalunya (2008). *Psicologia de l'atenció i de la memòria*. Barcelona: UOC Universitat Oberta de Catalunya.
- Schnotz, W. (2002). *Aprendizaje multimedia desde una perspectiva cognitiva*. En *Docencia Universitaria* de la Universidad de Murcia, vol. 2, No. 2. Recuperado de http://revistas.um.es/red_u/article/view/20011
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2006). *Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused?* Recuperado de http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm
- Soria Andurell, A. (2011). *L'hipertext i el processament de la informació a Primària El format hipertextual i els seus efectes en el processament i la comprensió de la informació textual en infants d'Educació Primària*. Tesis Doctoral de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

- Spiro, R. (2008). *Cognitive Flexibility Theory, Hypertext, and the Post-Gutenberg Mind: Rand Spiro's Home Page*. Recuperado de <http://postgutenberg.typepad.com/>
- Spiro, R., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (2001). *Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition. En ill-structured domains*. Recuperado de http://phoenix.sce.fct.unl.pt/simposio/Rand_Spiro.htm
- Suárez Guerrero, C., & Gros Salvat, B. (2013). *Aprender en red : de la interacción a la colaboración*. Barcelona: UOC. Recuperado de http://ccuc.cbuc.cat/record=b5467595~S23*cat
- Teories de l'aprenentatge (UOC) (2009) *Connexionisme*. Recuperado de <http://openwiki.wikispaces.com/Connexionisme>
- Varo Murillo, T. (2013). *Conectivismo : una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <http://ccuc.cbuc.cat/record=b5848733~S23%2Acat>.



Número 4.
Julio de 2015

Novela ecuatoriana para escolares

María Belén Rodríguez Caamano

LO XXXIV Miguel de Cervantes. Varsovia

Pág. 71 a la 92

Abstract:

This article focuses on the interest of scholars reading Latin American novels, as well as the comprehension difficulties that they may encounter. This is done using the novel *9 mm Parabelum* by the Ecuadorian writer Eduardo Noriega as an example. Through reading comprehension tests, we compare the understanding both of vocabulary and cultural issues between native and non native Spanish speakers. This analysis allows us to draw conclusions of the required annotation needed as well as the pedagogical use of the novel.

Keywords:

Ecuadorian novel, Spanish as a foreign language, Spanish varieties, school reading, annotation

1. Introducción

El artículo consta de siete apartados y anexos. En los tres primeros, se justifica el estudio y se exponen los objetivos, la metodología de la investigación y las características de los grupos objeto de análisis.

En el cuarto se hace una introducción a la vida y obra del escritor, se presenta el argumento de la novela y un estudio de la variedad ecuatoriana. Para ello se clasifica el léxico de la obra atendiendo a su origen y a la extensión geográfica en la que es utilizado.

En la quinto se recogen y analizan los resultados de las pruebas de comprensión lectora. Por una parte, se ofrece el elenco de palabras y datos culturales señalados por los lectores como desconocidos; y por otro, se comparan las diferencias cuantitativas entre lectores nativos y no nativos de una misma edad.

El apartado sexto recoge las conclusiones de la investigación, destinadas a la anotación de novelas para escolares nativos y no nativos y a la incorporación de novelas hispanoamericanas a las clases de lengua española en un sistema de educación reglado.

En el apartado siete se sugieren ejercicios generales para la explotación didáctica de novelas escritas en una variedad del español diferente a la del receptor de la obra y se muestra un ejemplo de explotación de *9 mm Parabellum*.

Para concluir, los anexos contienen las pruebas de comprensión lectora utilizadas durante la investigación, las cuales pueden ser adaptadas por docentes para su uso en el aula o bien utilizadas por investigadores interesados en el tema que nos concierne.

2. Justificación del estudio: el interés de una novela ecuatoriana

La elección de obras de lectura obligatorias o optativas para estudiantes escolares es una tarea ardua en la cual el docente debe confrontar criterios de calidad, extensión, género, interés y dificultad lectora.

Cuando se elige una novela hispanoamericana la problemática se plantea en torno a qué variedad elegir y cómo aproximarse a ella, debate en torno al cual son de valor los datos sobre el número de latinoamericanos residentes en España y la convivencia de variedades del español en un mismo país.

En la actualidad hay unos 192.404 ecuatorianos residentes legalmente en el territorio español, según los datos del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Esto

convierte a la población ecuatoriana en el segundo grupo de inmigración después de los marroquíes y en el primero de habla hispana. A pesar de ello, muy pocas veces se proponen obras de escritores de este país en contextos escolares, ya sea para estimular el interés por otra cultura o para crear un currículum escolar que refleje la pluralidad de sus lectores. Es precisamente por ello que en este artículo se propone la explotación didáctica de una novela ecuatoriana actual con estudiantes de diferentes nacionalidades, por su interés para acercarse a Latinoamérica y a España al mismo tiempo.

9mm Parabellum es una obra breve y dinámica con rasgos de novela negra, que permite acercar a los alumnos a la variedad ecuatoriana del español. Por otra parte, la novela proporciona gran cantidad de información sobre la gastronomía, la diversidad racial, las ciudades, la geografía y la historia de Ecuador. Gracias a esta riqueza, el profesor puede tratar múltiples aspectos en la clase de lengua y trabajar de una forma interdisciplinaria las materias de ética, historia y geografía.

3. Objetivos

Entre los objetivos principales destacan:

- a) Comparar las dificultades de comprensión lectora entre nativos y no nativos.
- b) Localizar las dificultades de la variedad ecuatoriana para los grupos de estudio.
- c) Realizar la anotación del léxico no comprendido.
- d) Elaborar notas explicativas de la información desconocida.
- e) Extraer conclusiones para la explotación didáctica de novelas hispanoamericanas.

4. Descripción y metodología

El estudio ha sido llevado a cabo durante cinco etapas diferenciadas:

1. Anotación total de la novela.
2. Elaboración de pruebas de comprensión lectora para la comprobación de la anotación.
3. Comparación de los resultados entre tres grupos de lectores.
4. Extracción de conclusiones para la corrección de la anotación.
5. Creación de ejercicios de apoyo para la comprensión léxica y cultural.

El presente artículo se centra en la segunda, tercera parte y cuarta parte, si bien también hay un capítulo destinado a ejercicios de apoyo que están a disposición de todos los lectores de este artículo.

Las pruebas de comprensión lectora elaboradas en la segunda etapa tienen por objetivo obtener datos sobre el número de palabras susceptibles de anotación para

nativos y no nativos, y en el caso de los Americanismos, concretar cuales de ellos son completamente desconocidos para los lectores. El método seguido, es por lo tanto, cuantitativo, teniéndose en cuenta tan solo las palabras que han sido seleccionadas por más de cinco estudiantes. El argumento para dicho criterio se haya el número de alumnos aproximado por grupo, 20, suponiendo 5 un 25 % del total.

Los datos extraídos de las pruebas nos ofrecen a su vez la posibilidad de comparar las dificultades atendiendo a la lengua materna comparando el tipo de palabras anotables para cada grupo, pero dicho análisis requiere de una extensión superior a la de este artículo. En el caso de los alumnos nativos, se ofrecen algunas listas de palabras que serán comparadas en el futuro con participantes de diferentes comunidades autónomas para valorar el impacto de la inmigración en el léxico de los adolescentes.

4.1. Grupo de análisis

En el estudio participan un grupo de estudiantes nativos y dos de estudiantes de español de nivel intermedio-avanzado, de los cuales uno de ellos tiene como lengua materna una lengua romance:

a) I.E.S Melide (Galicia). Primero de bachillerato

En la prueba participaron 23 alumnos de entre 16 y 17 años. Se trata de estudiantes bilingües en gallego y castellano, que nunca han viajado a latinoamérica y cuyo contacto con las variedades del español de América es mayoritariamente a través de las telenovelas o la literatura estudiada en su contexto escolar.

b) Instituto Carlo Tenca (Milano). Primero de bachillerato.

El grupo se compone de 24 estudiantes de los cuales una gran parte ha superado el examen del DELE B2 y tiene contacto con las variedades del español de América gracias a las sesiones semanales con asistentes lingüísticos latinoamericanos. En este caso durante el curso escolar no habían tenido ningún contacto con la variedad ecuatoriana.

c) Liceo Bilingüe XXXIV Miguel de Cervantes (Polonia). Primero de bachillerato.

Completaron la prueba un total de 20 estudiantes de 16 y 17 años con un nivel B2-C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Los participantes pertenecen a la opción bilingüe en la cual disfrutaron de un año de inmersión lingüística hallándose en el segundo año, con las materias de lengua española, literatura española y geografía de España. Tan solo un estudiante del grupo ha visitado latinoamérica y el contacto con todas sus culturas tiene lugar a través del cine y la música.

5. Aproximación al autor y a su obra

5.1. Nota biográfica

Alfredo Noriega nació en Quito en 1962 en una familia de clase media. Tras finalizar sus estudios de secundaria en un colegio jesuita y pasar un año en los Estados Unidos empezó a escribir, según el propio escritor, por casualidad, en una época en la cual pensaba que podía cambiar algo de la sociedad en que vivía. En la misma época el reputado escritor ecuatoriano Miguel Donoso Pareja acababa de volver a Ecuador después de pasar veinte años en Méjico coordinando talleres literarios y promoviendo la literatura ecuatoriana, y creó un taller literario convocado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana. Noriega postuló para poder iniciar sus estudios literarios, siendo seleccionado entre otros jóvenes e integrando, para su sorpresa, el nivel avanzado. Durante esos cuatro años se dedicó casi exclusivamente a su formación con numerosas lecturas, compartiendo su escritura con los otros miembros del taller y participando en el colectivo La pequeña Lulupa.

Cuando finalizó su formación en 1985 tenía 23 años y decidió mudarse a París con ánimo de tener una nueva experiencia vital. Allí se encontró ante una ciudad inmensa reticente a los inmigrantes, en la cual tuvo que enfrentarse al reto de aprender otro idioma y a sobrevivir formando una familia. Cursó estudios de lingüística en la Sorbona, aunque sin llegar a interesarse por completo, y durante un tiempo se vio obligado a abandonar su quehacer literario para dedicarse a sus nuevas obligaciones familiares.

Después de cinco años empezó a trabajar como profesor, oficio que le permitió volver a la literatura, publicando en 1998 su primera novela, *Desasitios*, y sus obras de teatro *La longue vue* y *Trilogía equinoccial*, ya con el convencimiento de que no dejaría de escribir. Así, en el año 2002 publica *De que nada se sabe*, adaptada al cine por Victor Arregui con el título *Cuando me toque a mí*, y en cuyo guión colaboró el propio escritor. La película fue estrenada en el Festival de Biarritz en el 2006. El personaje de la novela ha gestado dos obras posteriores que darán lugar a una trilogía todavía inédita. Posteriormente, en el 2008, publicó *9 mm parabellum*, novela sobre la cual está actualmente preparando su adaptación cinematográfica.

Entre su producción poética cabe destacar su primer poemario, *La pared norte*, publicado en 2005, y el segundo, *Las medidas inocentes*, que será publicado próximamente. Con una orientación menos intelectual y más visceral conserva la riqueza lingüística y literaria de su narrativa.

Su obra ha sido publicada mayoritariamente en Ecuador por deseo del propio autor.

5.2. *9 mm Parabellum*.

9 mm Parabellum cuenta la historia de Imanol, un etarra vasco enviado desde San Sebastián a Quito para hacer un trabajo para otra banda terrorista. Después de conocer la ciudad visita a sus contactos y recibe un sobre que debe guardar hasta recibir nuevo aviso. Durante ese tiempo conoce a Julia, una ecuatoriana de clase media que le muestra la ciudad. Imanol se enamora y decide cambiar su destino devolviendo el sobre, por lo que será asesinado por Esther, que trabaja para la mencionada banda terrorista. Esta huye hasta Guayaquil donde antes de morir, conoce a un escritor que le cuenta el encuentro de un amigo suyo e Imanol en París, antes de su llegada a Ecuador, desvelando el motivo del viaje.

La novela puede ser considerada como un exponente actual de la novela negra ecuatoriana llena de persecuciones, intrigas y antihéroes, si bien se pueden apreciar varias innovaciones. En primer lugar, la novela propone como detective al propio lector, que debe descubrir a través de la cotidianidad de los personajes las claves que dan sentido al desenlace.

En segundo lugar, los personajes son seres únicos que se enfrentan a cuestiones cotidianas y existenciales las cuales dejan una huella emocional en el lector al paso que los descubre.

Para los protagonistas de la novela, la vida son un conjunto de sensaciones por las que el ser humano sospecha que hay un saber que tiene que alcanzar trascendiendo su condición humana. De este modo las piezas del puzzle dejan de ser pruebas para convertirse en preguntas que interpelan al lector sobre el verdadero sentido de lo sucedido. La estructura sitúa la obra en la novela negra, pero las descripciones y los personajes manipulados por el azar enriquecen la narrativa llevándola más allá de un simple esquema predeterminado.

Por otra parte, la intriga, la violencia y el sexo toman un color local, en donde abunda la descripción de Ecuador y su sociedad acompañada de aclaraciones sobre la realidad socioeconómica e histórica del país. Ejemplo de ello es la huida del personaje que da pie a la descripción de varias ciudades, por las que el lector se mueve descubriendo la íntima relación entre la geografía, la idiosincrasia y los problemas endémicos de Ecuador.

En definitiva, Alfredo Noriega, como escritor profesional y como profesor de español experimentado, demuestra conocer las necesidades del lector extranjero seleccionando la información más atractiva de su país, y los gustos del nativo deleitándolo con su gran riqueza expresiva y el dinamismo de la acción. *9mm Parabellum* es sin duda una en una obra apta para todos los públicos.

5.3. La variedad ecuatoriana

La lengua de *9 mm parabellum* está estrechamente ligada al espacio y a los personajes de la novela. Con respecto al espacio existen dos escenarios, el primero evocado: San Sebastián, de donde viene *Imanol*. El segundo, Ecuador, en donde transcurre propiamente la acción y que guarda relación con el primero a través de personaje. Estos dos espacios se aprovechan para hacer partícipe al lector de las diferencias lingüísticas entre el español peninsular y el ecuatoriano.

Muchas de los ecuatorianismos presentes en la novela se corresponden con realidades propias del país y no se usan en el español peninsular, por lo que dificultan la comprensión del texto. El autor introduce para ello el recurso de la traducción hecha por los propios personajes y el narrador, lo que permite, además, una inmersión total del lector haciendo del país, la lengua y la ficción un único entramado. Tómese como ejemplo es siguiente fragmento:

“Así supo Imanol que al sello se lo llama timbre, que a las setas se las llama hongos, que el bafle es un parlante, que el maletero de un coche es la cajuela de un carro, que cuando un crío coje una casqueta, un guagua se emperrea, que cuando voy a por pan, aquí voy por pan, sin preposición...”

Entre esos ecuatorianismos se encuentran numerosos préstamos de lenguas indígenas, como es el caso de las palabras referidas a la comida. Proviene del quechua *cuy, mote, humita, choclo, papa*, además de *choro, sonso, chuncho, guagua, anaco*, que no guardan relación con la gastronomía. La palabra *tamal* es un préstamo del nahua, y *ají* y *guanábana* del taíno. La Academia acepta también *hornado, cebiche, tostado, chicharrón, chulpi, chochos, y patacones*. Caso especial es el de *quimbolito*, que no recoge ni *Diccionario de la Real Academia* ni el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, mientras que *Fioravanti, Pilsener, La Club* no aparecen por ser marcas de productos.

Por otra parte, muchas de las palabras no pertenecen únicamente al español hablado en Ecuador, sino que son frecuentes en muchos países hispanoamericanos y la Academia las recoge como propias del español de América. Entre ellas, *parquear, reservorio, saco, gancho, cédula de identidad, paila* o *guagua*, de la que se especifica su uso en los países andinos. Hay casos en los que la Academia admite la palabra, pero no recoge Ecuador como zona de uso, como sucede con *hacendado*, utilizado en Chile y Venezuela; *sello*, en Bolivia, Chile, Colombia, Perú y Venezuela; o *fosforera*, propia de Cuba.

Jugo, frazada, plata, barbón, correa (en su acepción de cinturón) y *verga*, son más frecuentes en el español de América, sin embargo en este caso aparece como léxico utilizado en todas las variantes.

Cuestión aparte es la del léxico coloquial, del que tan sólo se admite *chorear* como propio de Argentina, Chile y Perú, aunque también se usa en Ecuador. No aparecen, tal vez por tratarse en muchos casos de un uso pasajero, *tiras* (en su acepción de policía), *chugcha*, *puchas*, *bajar* (en su acepción de robar), *gabelar*, *pelada* (en su acepción de chica), *casqueta*, *chapa* y *chafo*. Tampoco *tapiz eléctrico*, *tumbado*, *salonero*, y *asolearse*, a pesar de ser palabras comunes de uso frecuente. No se registran *farrero*, aunque sí *farra*, ni *darse las vueltas* con el significado del texto.

El fenómeno del seseo provoca que algunos vocablos remitan a otros, como *sonso*, que aparece con la forma *zonzó*, aunque se admite la primera forma gráfica. Sucede algo similar con *cebiche*, de la que se aceptan las formas *seviche* y *sebiche*.

6. Dificultades de comprensión lectora

La comprensión lectora llevada a cabo con los tres grupos, consta de cuatro partes, tres destinadas a extraer conclusiones sobre el conocimiento del léxico y una sobre conocimientos culturales. En el apartado tres de este artículo, este apartado nos centraremos en las tres primeras partes, mientras que en el cuarto, nos ocuparemos de los conocimientos culturales y las notas explicativas.

6.1 La comprensión léxica

La prueba de comprensión léxica consta de tres ejercicios. El primero pretende comprobar la comprensión de la variedad ecuatoriana a través de una lista de palabras de esta variedad presentes en la novela. La tarea del alumno consiste en marcar cuales conoce aportando su definición. En la siguiente tabla figuran el número de palabras reconocidas.

Italianos	Polacos	Españoles
6	2	6

Tabla 1: Comprensión cuantitativa de americanismos

A continuación pueden compararse las palabras a las que hace referencia la tabla anterior:

Palabras	Italianos	Polacos	Españoles
Papa	X		X
Jugo	X	X	X
Plata	X		X
Verga			X
Cebiche	X		X
Cédula de identidad	X		X
Parquear	X	X	

Tabla 2: Comprensión cualitativa de americanismos

Los datos nos llevan a las siguientes conclusiones:

- a) Ningún grupo conoce las siguientes palabras:
- b) El grupo polaco tiene un conocimiento muy reducido de las variedades americanas.
- c) El grupo italiano conoce prácticamente el mismo número de palabras que el español, lo cual refleja que a pesar de tener contacto esporádico con variedades de América, aprenden la variedad peninsular y tendrían en un nivel avanzado las mismas dificultades lectoras que un nativo.

En el siguiente cuadro pueden observarse los resultados cuantitativos del grupo nativo:

Palabra	Número de estudiantes
Plata	24
Papa	20
Cédula de identidad	15
Jugo	14
Cebiche	12
Verga	7

Tabla 3: Comprensión de americanismos por nativos

Además, algunos alumnos marcan las palabras tamal, ají, guanábana, parquear, anaco, la club, sello, correa y chochos. Todas ellas son señaladas por un número inferior a cinco estudiantes, y en la definición aportada por los mismos revela una confusión.

En dos casos los estudiantes utilizan el gallego para interpretar el significado, como es sucede con *parquear* (que los lectores definen como “jugar” o “parque”) y

anaco (pedazo). En otros casos los lectores proporcionan una definición incorrecta valiéndose de similitudes gráficas, por ejemplo en la *club* (un club), *tamal* (tomate) y *ají* (ajo). Además, en un caso el estudiante confunde *papa* con *papá*.

Entre las palabras reconocidas por los lectores nativos, merecen especial atención aquellas existentes en ambas variedades. Los lectores identifican en su mayoría el significado de la variante ecuatoriana de *plata*, *papa*, *cebiche* y *jugo*, confundiendo *chocho*, *correa*, *sello*, *gancho*, *patacón*, *saco*, *guagua* y *chicharrón*. En algunos casos el número de lectores que creen entender la palabra es superior a diez.

En el siguiente cuadro se puede observar las malinterpretaciones de los lectores. A la izquierda se proporciona la definición ecuatoriana aportada por nativos o extraída de la RAE, en donde aparece en muchos casos como americanismo por ser propio de varios países. A la derecha se indica la definición aportada por los alumnos.

Palabras	Variedad ecuatoriana	Variedad peninsular
Saco	En Ecuador, chaqueta	Mochila, bolsa.
Chicharrón	Piel del cerdo joven, oreada y frita	En Galicia, guisante.
Patacones	Rodaja de plátano	Moneda.
sello	Reverso de la moneda	Estampa.
Correa	Cinta de cuero para sujetar los pantalones	Tira de cuero.
Chochos	Altramuz	Sexo femenino.
Fosforera	En Ecuador, mecheros	Caja para guardar fósforos.
Anaco	Tela rectangular que a modo de falda se ciñen las indias a la cintura.	En Galicia, trozo, pedazo.
Guagua	En Ecuador, niño de pecho	En Canarias, autobús.
Gancho	Pinza para sujetar el pelo	Puñetazo, hacer caso.

Tabla 4: Confusión de significado

El segundo ejercicio de la prueba de comprensión lectora consta de dos textos en los que se anotan aquellas palabras que pueden presentar cierta dificultad a nativos de este nivel educativo y a estudiantes no nativos de nivel intermedio-avanzado. Durante la lectura los estudiantes pueden a su vez marcar otras palabras no previstas en la anotación.

Los textos de la obra han sido seleccionados siguiendo los siguientes criterios:

a) Rasgos del texto descriptivo:

- Relevancia de los sustantivos abstractos en el texto
- Mayor presencia de oraciones yuxtapuestas y coordinadas
- Predominio de sintagmas nominales.
- Presencia de retratos o topografías. Abundancia de adjetivos.

- Uso de recursos estilísticos como enumeraciones, comparaciones, hipérbolos y metáforas.
- b) Rasgos del texto narrativo:
- Mayor número de verbos y dinamismo.
 - Combinación en la longitud de las frases.
 - Menor adjetivación que en el texto descriptivo.
 - Diferentes voces narrativas que se representen diversos registros de lengua.

El principal objetivo es determinar si el tipo de texto está relacionado en esta novela con la comprensión lectora y si dicho factor debe ser tenido en cuenta en el momento de trabajar con ella en el aula.

El texto descriptivo

El léxico seleccionado en el fragmento para su anotación fue el siguiente: farreros, ávida, gringos, enredo, lúbrico, depurado, tumulto, guarida, astronómica, decrepitud, hacendados, abolengo, vituperar, entrañas, costado, socarronerías, ancestrales.

De ellas, los hablantes nativos no marcaron como palabra con necesidades de anotación: enredo, depurado, guarida, astronómica, entrañas, costado y ancestral, 7 de las 17 palabras propuestas para anotación. Las cifras reflejan que comparten con lo no nativos siete palabras, casi el 50% de dificultades de comprensión léxica.

Palabra	Número de estudiantes
Farreros	24
Ávida	5
Andinos	16
Gringos	19
Quiteña	12
Índole	6
Abolengo	21
Vituperan	15
Decrepitud	9
Hacendados	11
Socarronerías	20
Lúbrico	6
Tumulto	7
Megalomanía	6

Tabla 5: Palabras no entendidas por nativos (texto 1)

El grupo de polacos e italianos señalaron como difíciles las palabras previstas y añadieron otras. En el cuadro se puede observar el promedio de palabras no comprendidas en el texto:

Italianos	Polacos	Nativos
12	27	15

Tabla 6: Resultados comparativos del texto 1

Como puede apreciarse, la diferencia entre nativos e italianos es muy baja, ya que pueden inferir el significado por el contexto y la similitud con su lengua materna, mientras que los estudiantes polacos, aún poseyendo el mismo nivel de lengua, necesitan un mayor número de anotaciones.

El texto narrativo

El léxico seleccionado para ser anotado fue: *estribor, acongojadas, sobrecojido, garrapata, prender, frazada, chompa, baranda*.

italianos	polacos	nativos
15	23	2

Tabla 7: Resultados comparativos del texto 2

Los resultados más llamativos aparecen entre los nativos, donde el número de palabras anotable es muy inferior al del descriptivo:

Palabras	Número de nativos
Frazada	20
Chompa	27

Tabla 8: Palabras no entendidas por nativos (texto 2)

A la vista de los resultados se pueden extraer las siguientes conclusiones:

a) *Chompa* y *frazada*, es decir los americanismos, son los que ofrecen mayor dificultad a los tres grupos. Veintisiete nativos no entienden *chompa* (jersey) y veinte no entienden *frazada* (manta). Además, un número menor de cinco nativos marcan: *acongojado, escrutar, baranda* y *sobrecojido*.

b) Para los polacos parece que ser más fácil la comprensión del léxico en el texto descriptivo, pero la diferencia no es lo suficientemente significativa para extraer conclusiones, siendo necesario para ello repetir la prueba con otros textos de complejidad similar.

c) El grupo nativo encuentra una diferencia de comprensión muy alta a favor del texto narrativo, lo que implica su desconocimiento de abundantes adjetivos entre los que resaltan los gentilicios. Al igual que para el grupo polaco, no parece ser una prueba

definitiva, pero los datos sugieren el interés de futuras investigaciones con nativos teniendo en cuenta el tipo de texto.

6.2. Las notas explicativas

Gran parte de la acción de *9 mm Parabellum* tiene lugar en Quito y Guayaquil, hecho que la convierte en una novela de interés para aproximarse al país y a importantes aspectos culturales del mismo. En los dos fragmentos seleccionados para la prueba de comprensión lectora se puede apreciar tres grupos de información susceptible de anotación. Se adjunta en cada caso algunos ejemplos de la prueba:

- Datos relativos a la geografía: la cordillera de los Andes, Cotopaxi, San Sebastián.
- Referencias culturales: Avenida Amazonas, centro histórico de Quito, catedral, Oswaldo Guayasamín.
- Datos histórico-políticos: 1936, Juan Carlos, monumento a la independencia.
- Datos socioeconómicos: mujer de piel tostada, acento serrano, dólares.

La prueba de comprensión lectora ofrecía notas explicativas de forma contextualizada, pidiendo a los estudiantes que marcaran aquellas que conocían. A continuación puede observarse el resultado, teniendo en cuenta que sólo se consideran como conocidas los datos que han sido marcados por un mínimo de cinco personas.

Datos identificados	italianos	polacos	nativos
La cordillera de los Andes	X	X	X
San Sebastián	X	X	X
Mujer de piel tostada	X		X
Islas Galápagos	X	X	X
Felipe V de Borbón	X		X
Juan Carlos	X	X	X
1936	X	X	X
Real Sociedad			X
Acento serrano	X		X
El juego de pelota vasca			X
Zapata	X		X

Tabla 9: Conocimiento de datos culturales

De los resultados se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- a) Conocimientos culturales compartidos entre los tres grupos: la cordillera de los Andes, San Sebastián, las Islas Galápagos, Felipe V, Juan Carlos I, 1936.
- b) Datos compartidos solo entre grupos: zapata, acento serrano, mujer de piel tostada. No existen datos marcados exclusivamente por polacos y españoles.
- c) Datos de interés sobre el grupo polaco: el número de conocimientos es menos al del grupo italiano. Varios alumnos identifican 9 mm parabelum, el juego de pelota vasca, la Real Sociedad y Felipe V de Borbón, pero estadísticamente no es relevante. Los alumnos polacos no entienden la alusión a razas indígenas a través de “mujer de piel tostada”.
- d) Datos identificados solo por los españoles: el juego de pelota vasca, la Real Sociedad.
- e) Marcan además: 9 mm parabellum, Guayasamín, el monumento a la independencia, Cuenca, la mariscal, la Avenida Amazonas y la catedral de Quito, pero al igual que en el apartado c), el número es inferior a cinco y por ello no se contempla en el cuadro.
- f) Datos desconocidos por todos los lectores: el centro histórico de Quito, Ingapirca, Otavalo, Papallacta, Pichincha, Eduardo Kingma, Osvaldo Viteri, cayambe, Carihuairazo, León Esteban Febres. Entre ellos destacan el centro histórico de Quito y el Cayambe por tratarse de informaciones culturales y geográficas conocidas en el mundo hispanohablante.

7. Conclusiones

La primera y más repetida evidencia es el desconocimiento de la variedad ecuatoriana y de la cultura de este país por parte de los tres grupos.

Los americanismos más desconocidos en la comprensión lectora son: cuy, mote, humita, choclo, tamal, ají, guanábana, hornado, tostado, chicharrón, chulpi, chochos, patacones, choro, sonso, chuncho, guagua, anaco, quimbolito, Fioravanti, Pilsener, la Club, reservorio, saco, paila, sello, frazada. Los resultados reflejan que tanto los nativos como los no nativos desconocen más del 90% de este léxico, y que aunque muchas de estas palabras pudieran ser interpretadas dentro de un contexto, los lectores desconocen su significado y deben ser anotadas. Desde este punto de vista, la novela parece ser una elección paradójica para el docente, ya que exige un gran trabajo introducirla en el aula, pero es a su vez un excelente instrumento para extraer textos de análisis en el estudio de las variedades del español contemplado en la educación secundaria.

Con respecto a los fragmentos seleccionados, como ya se señaló anteriormente, sería necesario tener un mayor número de pruebas para determinar la influencia del tipo de texto, que podría ser relevante para los nativos. En todo caso, todas las palabras previstas para un nivel superior son correctas, pues han sido señaladas por más de un 25% de los estudiantes. La duda surge en la dificultad de anotar el resto del vocabulario sugerido, que plantea las siguientes hipótesis: a) los estudiantes seleccionados tienen un nivel demasiado bajo y necesitan la adaptación de la novela en lugar de la anotación b) los estudiantes no precisan de la totalidad de palabras marcadas por ellos mismos como anotables porque no son imprescindibles para la comprensión del texto c) se puede leer la novela de forma secuenciada proporcionando el vocabulario antes de la lectura, de forma que reduzca el estrés del lector y aumente su motivación por mejorar su nivel de lengua. En los tres casos solo puede tomarse una decisión previa consulta del grupo, conocedor de su nivel real y de sus preferencias.

Por último, los resultados sobre las notas explicativas revelan que los estudiantes conocen más información de la prevista y que las diferencias se deben a la existencia de datos relativos a España, y por lo tanto, fáciles de descifrar para el nativo. Los estudiantes gallegos parecen ser tan desconocedores de la realidad ecuatoriana como los son sus compañeros italianos y polacos, hecho que nos lleva a reflexionar sobre el interés real por otras culturas hispanas dentro de las clases de lengua española y ELE. Si bien la novela puede contener una realidad completamente ajena para los participantes, se presenta también, completada con documentos audiovisuales, como una perfecta excusa para acercarse a otra cultura, supliendo esa carencia informativa y ayudando a eliminar estereotipos.

8. Anotación y explotación didáctica

El docente se encuentra con esta obra ante un reto: el de hablar de una realidad que puede ser tan fascinante como ajena, y ante un número de palabras desconocidas para el estudiante.

En primer lugar, se propone aproximar a los alumnos a la ciudad de Quito mediante algunas fotografías extraídas de la red para estimular su curiosidad. Las fotografías deben contener algunas de los monumentos o informaciones de las notas explicativas que se proponen en el apartado seis. A continuación, es aconsejable mostrar fotos de comida e introducir así los préstamos de palabras indígenas recogidas en el apartado cuatro. Se puede proponer al alumnado la elaboración de algún plato o investigar cómo se consiguen estos productos en Europa y su valor para la cultura en la que se consumen.

A continuación se puede presentar el vocabulario usado en diferentes países de Latinoamérica. Para ello se proponen las siguientes actividades:

- a) Buscar asociaciones con el español peninsular, hacer hipótesis.
- b) Extraer el significado a partir del fragmento de la novela en el que aparece.
- c) Crear juegos de palabras en los que se utilice ambas palabras.
- d) Crear pequeñas escenas que puedan ser grabadas y visionadas en clase.

Una vez se haya hecho una pequeña aproximación al léxico, se trabajará con los alumnos las características de la novela negra citadas anteriormente a través de fragmentos de la película. Finalmente se les invitará a la lectura de la obra. El profesor puede proponer grupos que anoten cada semana una parte de la novela convirtiendo a las estudiantes en pequeños editores.

8.1. Ejercicios de léxico para la comprensión lectora

A continuación, siguiendo la tipología de ejercicios para la comprensión lectora propuesta por Izquierdo Gil¹, se presentan una serie de actividades que completan la prueba de comprensión lectora realizada en esta investigación y adjunta en los anexos.

A) Completar el significado:

Farreros: fiest.....

ávida: deseo....

lúbrico: lujuri.....

decrepitud: decaden....

hacendados: propiet.....

abolengo: ascend....

vituperar: critic

entrañas: adentr.....

socarronerías: bur.....

Solución: fiestero, deseosa, lujurioso, decadencia, ascendencia, propietario de ganado, criticar, adentros, burla.

B) Buscar un sinónimo:

gringos: .

enredo:

tumulto:

depurado:

guarida:

astronómica:

de costado:

¹ IZQUIERDO GIL, M del C. (2004): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia. Disponible en línea: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9815;jsessionid=31FE866ABC24CBF776B2FFCE40BE1ABB.tdx1>

ancestrales:
garrapata

(Alternativas: estadounidense, confusión, montón, limpio, escondite-refugio, enorme, de lado, antiguas, insecto)

B) Sustituir por un antónimo:

1. Estribor, 2. Acongojado, 3. Sobrecogido
a. Babor, b. alegre, c. contento

Solución: 1-a, 2-b, 3-c.

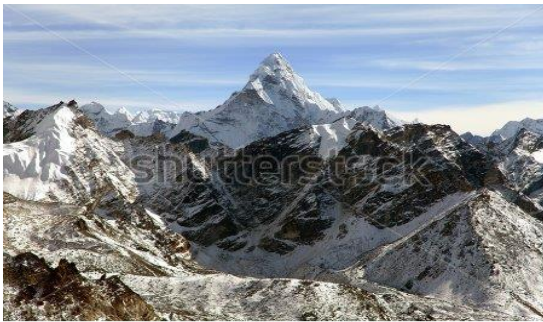
C) Relacionar con la palabra correspondiente en español peninsular.

1. Prender la luz	a. Jersey
2. Frazada	b. Barandilla
3. Chompa	c. Encender
4. Baranda	d. Manta

Soluciones:

1-c, 2-d, 3-a, 4-b.

D) Relacionar con una imagen*:



www.shutterstock.com · 258610382



www.shutterstock.com · 126481607



www.shutterstock.com · 213499093



www.shutterstock.com · 218747734

Imágenes libres de derechos de autor*.

La cordillera de los Andes: gran cordillera que se extiende desde el cabo de Hornos, en Tierra del Fuego (Chile), al sur del continente americano, hasta la península Guajira, en Colombia, con una longitud de 8.000 km.

San Sebastián: ciudad de España, capital de la provincia de Guipúzcoa (comunidad autónoma del País Vasco), situada en la costa. Allí se encuentra la playa de la Concha y la isla de Santa Clara.

Cotopaxi: volcán activo del centro de Ecuador, situado en las estribaciones montañosas de la cordillera Real de los Andes, en el denominado Nudo de Tiopullo, a 35 Km. al noroeste de Latacunga y a 40 Km. al sureste de Quito.

Avenida Amazonas: avenida ubicada en la parte norte de Quito conocida por su sinfín de tiendas, restaurantes y puestos callejeros con artesanía del país, además de los principales hoteles y casas de cambio de moneda.

(fotos libres de derechos de autor. Disponibles en www.shutterstock.com)

Soluciones: Cordillera- foto1, San Sebastian- foto 2, Cotopaxi- foto 3, Avenida Amazonas- foto 4.

E) Conectar con la información adecuada:

1. Acento serrano	a) Tras la guerra civil española (1936-1939) muchos republicanos se vieron forzados a abandonar España al perder la guerra. Muchos se refugiaron en países de Latinoamérica, especialmente en Méjico, aunque también en Rusia y Francia.
2. Juan Carlos	b) La moneda oficial de la República de Ecuador desde que se llevó a cabo la dolarización oficial, que se completó el 9 de septiembre de 2000. Antes de esta fecha la moneda oficial era el sucre, que debe su nombre a Antonio José de Sucre, el cual independizó los territorios que hoy corresponden a Ecuador. El sucre se dividía en 100 centavos y su tipo de cambio fijo era de 25.000 sucres por un dólar
3. 1936	c) Juan Carlos de Borbón y Borbón, rey de España desde 1975 hasta 2014.
4. Mujer de piel tostada	d) Hasta la actualidad no existe para el caso de Ecuador cifras oficiales sobre la población indígena y afroecuatoriana, que forman parte de un conjunto poblacional mayoritariamente mestizo, con presencia de minorías indígenas, negras y blancas.
5. Dólares	e) El español de Ecuador tiene peculiaridades distintas según las zonas del país. El acento de la sierra es el hablado en los Andes y se caracteriza por el uso de quichuismos o palabras prestadas del quichua, segundo idioma más hablado de las lenguas quechuas. Es cooficial con la lengua española en Ecuador, Perú y Colombia dentro de las zonas en las que se habla.

Soluciones: 1-e, 2-c, 3-a, 4-d, 5-b.

F) Completar la información:

Centro histórico de Quito: declarado por laPatrimonio Cultural de la Humanidad, es el más grande y más de toda Sudamérica. El centro del Quito

colonial es la..... o Plaza Grande. Está situada en pleno corazón de la ciudad histórica y alrededor de ella se encuentran los principales.....públicos: el palacio de gobierno, el ayuntamiento, lay elarzobispal.

Soluciones: UNESCO, antiguo, Plaza de la Independencia, edificios, catedral, palacio.

Monumento a la Independencia: monumento a los héroes del 10 de agosto de 1809 ubicado en el centro de la Plaza Grande, que fue construido en y colocado un siglo después, en 1909. Entre los símbolos del monumento está el, representación de Ecuador como país Andino y que aquí simboliza la ciudad de Quito como colonia española, y el....., que simula ser la España que huye de los valientes soldados del libertador Quito fue la primera ciudad hispanoamericana en proclamar su Desde esa fecha hasta 1930, junto con Venezuela, Panamá y Colombia, formó parte de la Gran..... y a partir de entonces se declaró república independiente.

Soluciones: Italia, cóndor, león, Bolívar, independencia, Colombia.

Catedral: la catedral de Quito se remonta al año Renovada en múltiples ocasiones ha ido creciendo en tamaño y relevancia. En 1806 se hizo su última modificación que le dio un aspecto final En el interior del templo se encuentran un, símbolo de la mañana, y varias obras de arte de Manuel Chili, conocido como Guarda además los restos del general, Mariscal de Ayacucho y héroe de la Independencia

Soluciones: 1535, neoclásico, gallo, Caspicara, Antonio José de Sucre.

9. Anexos

Nombre y apellido:

Lengua materna:

Nivel de español (sólo extranjeros):

¿Has viajado o vivido en América Latina?:

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Estas son palabras comunes en América latina. ¿Sabes los que significan? Marca con un círculo las palabras que conoces y escribe su significado. En total hay 38 palabras.

A) Palabras indígenas referidas a la comida:

cuy, mote, humita, choclo, papa, tamal, ají, guanábana, hornado, cebiche, tostado, chicharrón, chulpi, chochos, patacones.

B) Otros préstamos:

choro, sonso, chuncho, guagua, anaco.

C) Ecuatorianismos

Quimbolito, Fioravanti, Pílsener, La Club

D) Palabras propias del español de América.

parquear, reservorio, saco, gancho, cédula de identidad, paila o guagua, hacendado, sello, fosforera, jugo, frazada, plata, barbón, correa, verga.

Ahora lee estos fragmentos de la novela ecuatoriana *9mm Parabellum* y subraya las palabras que no entiendes.

FRAGMENTO 1 (descriptivo)

La Mariscal es al norte de Quito como el aparato digestivo es al hombre. Allí se come, se bebe, se digiere, se defeca, se orina y se vomita. Cuando entra la noche, los bares se llenan de todo lo que el Norte tiene de farreros¹: una muchachada ávida de alcohol, sexo y drogas; burócratas borrachos; burguesitos por desvirgar; artistas domésticos y una cantidad de gringos en pos de ecuadores imaginarios. Es un enredo de hombres y mujeres lúbricos, andinos y repetitivos; entrando y saliendo de las casas convertidas en restaurantes, discotecas y tabernas que fueron en los años cincuenta y sesenta las viviendas de la burguesía quiteña; verdaderas mansiones, a veces construidas con un gusto fino y depurado, otras con la megalomanía del nuevo rico queriendo aparentar una aristocracia perdida en el tumulto de los años. No hay una familia bien de Quito que no haya tenido una casa en este barrio; ni un ex general, ni un ex ministro, ni un corrupto o un mafioso que no haya edificado su guarida en la Carrión o en la Juan León Mera o en la Pinto o por la Colón o detrás de la iglesia Santa Teresita o por el lado del Borja 2. En la Mariscal aparecieron las primeras librerías dignas de ese nombre, hay una cantidad astronómica de tiendas de artesanías y de ciber cafés; ahí se puede comer comida turca y cubana, mexicana o china, o almuerzos del día para la cantidad de empleados que trabajan en las oficinas de por allí. Siempre hay un lugar en donde se reúnen los alternativos de toda índole, en algún sitio hay una discoteca de música *tecno*, *heavy metal* o salsa; cualquier tienda se transforma en cantina, cualquier casa en prostíbulo clandestino. De vez en cuando aparece algún habitante típico de la Mariscal, un viejo encorvado acostumbrado al buen *whisky* y a mandar, pero en un proceso de decrepitud física, moral y económica que dura desde hace dos décadas. Porque eso tiene este país y la ciudad de Quito en particular, la gente puede pasar años de años viviendo de una época dorada que ya pasó; diciéndose hacendados pero sin tierras; hombres de negocios pero sin plata; artistas pero sin obra; políticos pero sin partido; revolucionarios pero sin ideales; aristócratas pero sin abolengo. Vituperan contra todo corrupto pero cuando pueden robar, roban; hablan de amistad y de amor pero preferentemente con unos tragos adentro; son católicos, pero al menor descuido se vuelven mormones o testigos de Jehová con la ingenuidad del que cree comprender pero no sabe. Porque en el Ecuador lo que se es no hay que buscarlo en las entrañas, ni de la tierra ni de los hombres, hay más bien que irlo buscando en las miradas de costado, en las socarronerías, en las hipocresías ancestrales. Como cualquier pueblo miserable, vive de esperanzas, de la absurda idea de creer en un mejor porvenir, como si todo se resumiera a un eterno mañana.

FRAGMENTO 2 (narrativo)

El vuelo de KLM 753 estaba a punto de aterrizar en el Aeropuerto Mariscal Sucre de Quito, según lo previsto, a las 10:30h de la mañana. Era sábado y el piloto anunció una temperatura de 19° centígrados. Imanol veía por primera vez a través de la

ventanilla la cordillera de los Andes y empezó a olvidar el mar de San Sebastián, el Casco Viejo, la Concha, la taberna de Aitor en donde había hecho y vuelto a hacer el mundo: su mundo.

Los pasajeros empezaron a estirar sus cuellos para escrutar a través de las ventanillas la geografía andina, algunos fotografiaban, otros mostraban con sus dedos algo que imaginaban reconocer o que parecía sorprenderlos. Cuando el avión pasó cerca del Cotopaxi, dejándolos imaginar el abismo de su cráter, una buena cantidad de ellos se volcó a estribor para ver el espectáculo, la mayoría eran ecuatorianos y parecía que las 18 horas que llevaban como promedio de viaje no les hubiesen afectado, colmados por estas primeras imágenes de la patria a la que volvían de sus acongojadas² existencias europeas. Imanol, en cambio, venía con ganas de ser otro; en esa fracción de segundo hubiese querido mirar el volcán con las ingenuas ilusiones de un turista europeo sobrecogido por aquel vértigo.

Ni bien el volcán y sus nieves eternas quedaron atrás, el piloto anunció el aterrizaje, y ni bien hubo terminado de decirlo ya aparecieron las áreas suburbanas de la ciudad. Una ciudad sin fin, le pareció, una ciudad como ninguna otra, clavada en el mundo, incrustada en la tierra como una garrapata⁴ sobre el lomo de un perro, siguiendo sin cesar el curso de la geografía con una virulencia de loco en crisis, con una obsesión de pianista sin talento pero con cuarenta años con sus noches de música.

Esta ciudad será mía, se prometió Imanol cuando el **avionzote** con su estruendo pasó encima de la plaza de toros; apenas terminó la frase se le vino a la mente un paisaje vasco y mientras trataba de sacárselo de la cabeza el boeing posó sus ruedas sobre la pista de uno de los aeropuertos más peligrosos del mundo, ubicado aún en plena ciudad. La gente aplaudió.

Savoy Inn, murmuró, que nombre tan feo para un hotel. Savoy Inn, repitió mientras miraba sorprendido las fachadas de las casas alrededor de la pista. Luchas, pensó Imanol, cuerpos y líquidos, se dijo, sorprendiéndose de que esas palabras estuviesen juntas en su boca.

El piloto volvió a hablar, se prendieron lucecitas, se oyeron timbres, los pasajeros se levantaron antes de hora, creando un desorden de compartimientos abiertos, de azafatas agobiadas por los ecuatorianos que no podían aguantar dos minutos a que el avión se detuviera para levantarse, arriesgando sus seguridades; algunos niños empezaron a reclamar; las madres buscaban un zapato extraviado debajo de los asientos; Imanol vio a su vecino guardarse la frazada de KLM en su bolso de mano; más adelante alguien gritaba un nombre y esa persona gritaba a su vez: “¡aquí estoy!”. Parejas con niños, mujeres solas con niños, hombres más bien barrigones, todos cargando demasiado equipaje de mano, enredándose en las chompas y los paquetes de compras hechas en las zonas internacionales de los aeropuertos.

El pasillo del avión se llenó en un instante, tuvieron que esperar un cuarto de hora hasta que pudieron emprender la salida. La gente luego de un vuelo tiene siempre un algo animal en el rostro, deben ser sus sueños recién acabados de sacudir o el instinto

de conservación que a uno se le prende al subir a un avión cuyo trayecto y altitud están fuera de entendimiento. Al salir, una azafata le deseó a Imanol feliz estadía en inglés.

—Felicidades a usted —le contestó Imanol, en español.

Se puso en la fila para pasar el control de pasaportes, entonces hizo lo de siempre para evitar los nervios: se imaginó arrimado a las barandas de la Concha y empezó a mirar la Isla de Santa Clara y se vio de doce años nadando hacia ella. ¿Cuántas veces lo habré hecho? Un centenar, pensó, tratando de **acordarse de** la última vez que lo hizo.

Número de palabras del texto 1	Número de palabras del texto 2

PRUEBA DE COMPRENSIÓN CULTURAL

1. ¿Sabes a qué se refiere?

9 mm parabellum

La cordillera de los Andes

San Sebastián

Cotopaxi

El acento serrano

Juan Carlos

Mujer de piel tostada

2. ¿Sabes por qué es conocido/a?

Avenida Amazonas (Quito)

El año 1936 en España

El Centro histórico de Quito

Monumento a la Independencia en Quito

La Catedral de Quito

La Mariscal (calle de Quito) Cuenca

Ingapirca

Otavalo

Papallacta

Islas Galápagos

Pichincha

Felipe V de Borbón:

Oswaldo Guayasamín

Eduardo Kingma

Jaime Zapata

Oswaldo Viteri

Cayambe

Carihuairazo

Bouguer, de Jussieu, La Condamine, Godin

La Real Sociedad

El juego de pelota vasca

León Esteban Febres-Cordero Ribadeneyra



Número 4.
Julio de 2015

La formación de los futuros maestros a través de la literatura: los textos literarios desde una perspectiva didáctico-práctica

María Victoria Guadamillas Gómez

Universidad de Castilla-La Mancha

Pág. 93 a la 106

Abstract:

Keywords

Children's Literature, Curriculum Design, Didactics, Literature Teaching, Teacher training

The aim of this contribution is to reflect on the training on literary issues provided to future teachers, particularly, on Children's Literature at Higher Education. To this end, a qualitative study has been conducted by means of the implementation of a didactic experience at the Faculty of Education in Toledo with the students of the Degree in Infant Education at University of Castilla-La Mancha. Through this didactic experience, students were assumed to gain knowledge of the main contributions to Children's Literature in the context of the elective course *Children's Literature in English and its Didactics*. Firstly, some advantages of the inclusion of Children's Literature and its possibilities at early educational levels are revised through some of the most relevant authors on the field. Secondly, this paper pays attention to the necessity of including Children's Literature in Infant Education Studies, giving its importance in early educational levels.

Thirdly, this article shows the context of the study, particularly, the approach followed in the course as well as its main objectives, contents, learning outcomes and assessment criteria implemented. Once the main aspects of the study have been described, including its design, methodology and participants, this paper focuses on the analysis of the results obtained in the qualitative study conducted. Finally, this article considers the participants' opinion and their satisfaction rate obtained from the results of the study at the end of the didactic intervention carried out in the first semester of the Academic Year 2015-2016.

1. Introducción

La literatura infantil es un recurso de gran importancia en las primeras etapas educativas, existiendo diferentes conexiones entre esta y el desarrollo lingüístico y emocional de los niños que nos dan muestra de su magnitud. La literatura se relaciona tanto con el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua materna, como con el proceso inicial de aprendizaje de la segunda lengua y su uso y disfrute en el aula queda reflejado en los reales decretos y decretos autonómicos para el segundo ciclo de Educación Infantil y para Educación Primaria.

Numerosos estudios se fijan en el tratamiento de la literatura infantil en las etapas iniciales (Selfa i Sastre *et al.*, 2015). Por su parte, Villacañas de Castro (2013) se refiere a la literatura y el aprendizaje de la L2 en la educación superior y realiza un estudio del tratamiento de los textos infantiles en lengua inglesa, incidiendo en los beneficios lingüísticos de estos. La reciente contribución de Caballud y Carramiñana (2015) va más allá, refiriéndose al proceso de formación permanente a través de grupos de trabajo en los que se estudie el potencial de los recursos literarios con el fin de elaborar planes de lectura, escritura y comprensión en los que también sean incluidos las familias.

Otras aportaciones, como la de Cameron (2001), se fijan en características más concretas presentes en los textos infantiles. La autora destaca que la literatura infantil proporciona numerosos recursos de gran importancia en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, destacando, entre otros, los paralelismos o la riqueza del lenguaje empleado. Para dar cuenta del segundo aspecto, la autora realiza un estudio de la historia *On the Way Home* (2007) de Jill Murphy y pone atención al uso de los verbos de movimiento en las acciones de los personajes: “zooming, lumbering, slithering, soaring, creeping, gliding...etc.” (Cameron, 2001, p.163). Otros aspectos que la autora recalca son la presencia de metáforas o la aliteración, consistente esta última en la repetición de sonidos iniciales a través de las palabras y de frecuente uso en las *nursery rhymes* (rimas infantiles).

Gracias a estas y otras cuestiones, la formación literaria representa un pilar fundamental en la preparación de los futuros maestros y, así, los planes de estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria vigentes en muchas universidades españolas contemplan asignaturas relacionadas con la literatura y su didáctica. En el caso de la Universidad de Castilla-La Mancha, escenario en el que se desarrolla nuestro estudio, el plan de Graduado en Maestro de Educación Infantil contiene 6 créditos obligatorios para la materia de *Literatura Infantil y Animación a la Lectura* y 6 créditos optativos para los maestros que opten por el itinerario de *Lengua Extranjera: Inglés*, en la materia *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica*.

En el caso de la formación inicial, la literatura está presente en los currículos de Educación Infantil vigentes en España. En concreto dentro del decreto 67/2007 de 29 de mayo, vigente en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y encuadrado en el área: *Los lenguajes: comunicación y representación*, donde se incluye un bloque que hace referencia al lenguaje verbal y dentro del cual se encuadran contenidos relacionados con la escritura y la lectura a través de cuentos, libros ilustrados, rimas o canciones. Sin embargo, la importancia de incluir la literatura infantil en el aula de Educación Superior no solo viene dada por los currículos que los futuros maestros deben desarrollar en la escuela infantil, esta es también relevante desde un punto de vista lingüístico, ya que les permite desarrollar la segunda lengua dentro de un contexto creativo donde la comunicación y otros aspectos culturales emergen de manera sencilla. Desde este punto de vista, la literatura infantil facilita la exposición a material auténtico a través del cual se pueden desarrollar las destrezas lingüísticas: *listening, reading, writing* o *speaking*.

En este sentido, algunos estudios como de los Khatib *et al.*, (2011) manifiestan que través de la literatura pueden ser trabajados: “different aspects of language authentically within itself including not only syntax and lexis but also pragmatic and cultural points not easily found in non-literary texts” (Khatib *et al.*, 2011, p.215). La motivación en el aula es otro de los aspectos que la mayoría de los estudios señalan, siendo algunos de los más relevantes los de Maley (2001) o Van (2009). Maley se refiere a algunas de los beneficios que presenta la literatura en la instrucción en segunda lengua, destacando: “su autenticidad, universalidad o el desarrollo del vocabulario y otros aspectos interculturales” (Maley, 2001, p.182). Por su parte, Van (2009) menciona el papel de la literatura para trabajar los aspectos interculturales y reflexionar sobre estos con los estudiantes.

Es por todo ello que los maestros han de conocer, leer y comprender los textos más relevantes de este género, destacando las rimas, los libros ilustrados o los cuentos. Sin embargo, no es de menor importancia el hecho de que los estudiantes necesitan aprender a usar los textos en el aula de Educación Infantil. En este sentido, tratamos de dar a la formación de los futuros maestros un “enfoque clínico” que como Andreucci (2012) define: “se centra en el desarrollo vocacional- profesional del docente mediante una relación democrática y colaborativa realizada *in situ*, garantizando la significación práctica que para el profesor tienen estos procesos” (Andreucci, 2012, p.261).

En este contexto y siguiendo este enfoque clínico, queremos averiguar *si los estudiantes están satisfechos con la orientación didáctico-práctica de la materia y si perciben sus principales aportaciones*, contando para ello con los siguientes objetivos específicos: (1) conocer la importancia de la asignatura *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica* dentro del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil, (2) saber si la materia incrementa el gusto de los estudiantes por las diferentes

manifestaciones literarias escritas en lengua inglesa, (3) corroborar cuáles son las principales competencias que los estudiantes desarrollan a lo largo de las actividades planteadas en la materia, (4) conocer las conexiones entre lo tratado en esta materia y el desarrollo de su profesión como maestros y (5) percibir si la asignatura ha contribuido a incrementar el interés por el uso y lectura de textos literarios fuera de lo estrictamente necesario y aplicado en la materia. De forma más general, tratamos de averiguar también a través de los estudiantes los aspectos más positivos y negativos durante el periodo formativo.

2. Método: diseño y desarrollo de la investigación

2.1. Descripción del estudio y sus participantes

El estudio ha sido llevado a cabo en el aula de la materia *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica* durante el primer cuatrimestre del curso 2013-2014. Los participantes son 20 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y de cuarto curso, tres de los estudiantes son de nacionalidad polaca y cursan la materia dentro del programa *Erasmus +* que permite la movilidad de estudiantes dentro de la Unión Europea. Con el objetivo de conocer cuáles son los beneficios que los maestros en formación adquieren para su futuro profesionales a través de la asignatura objeto de estudio y cómo estos mismos perciben el programa formativo y el diseño de actividades desarrollado en la materia, planteamos cuestionarios en los que, anónimamente, los estudiantes valoren cuestiones generales y específicas relacionadas con el desarrollo de la materia, su desarrollo y su grado de acuerdo con lo que el profesor considera se ha adquirido.

Se trata de un estudio cualitativo y descriptivo que pretende mostrar el nivel de satisfacción del alumnado participante en la orientación didáctica de la asignatura con base literaria. El estudio cualitativo resulta uno de los más efectivos en investigación educativa y permite además: “un contacto directo entre el investigador y el objeto de la investigación” (Hernández Castilla y Opazo Carvajal, 2010, p.5). El instrumento para nuestro estudio es un cuestionario que cuenta con cinco preguntas de respuesta cerrada para conocer la satisfacción general de los estudiantes con la materia, las principales aportaciones de este curso a la preparación de los futuros maestros y los nuevos conocimientos adquiridos a través de la materia. Además, se añade una última pregunta de carácter abierto y en la que pedimos a los estudiantes que señalen los aspectos positivos y negativos del curso. Asimismo, los estudiantes realizaron tres cuestionarios más siguiendo el mismo formato y que pretendían conocer, en particular, la valoración de las actividades con bases didáctica realizadas en torno a los diferentes géneros, estos serán analizados en literatura sucesiva y no son objeto de análisis en este trabajo.

2.2. Contexto: descripción del enfoque didáctico de la asignatura objeto de estudio

La asignatura en la que llevamos a cabo este estudio cuenta con un total de 6 créditos y es de carácter cuatrimestral. De acuerdo con la guía docente seguida en el curso 2014-2015 y con vocación de continuidad en el curso 2015-2016, los alumnos cuentan con 100 horas presenciales, más 50 de trabajo autónomo; las primeras se agrupan en dos bloques de dos horas semanales. En cuanto a los resultados del aprendizaje esperados pretendemos que los alumnos: (1) comprendan las ideas principales e información específica en mensajes escritos, principalmente, literarios o narrativos de una cierta extensión, (2) sepan comunicarse con hablantes nativos y no nativos en lengua inglesa con un cierto grado de fluidez, sobre diversos temas didácticos o literarios que aparezcan en el aula, siendo capaces de seguir la línea argumental de estos mensajes (3) sepan programar sesiones y unidades didácticas basadas en materiales literarios tales como cuentos, *chants* o canciones, teatro o libros ilustrados. Por último, valoramos también que los estudiantes (4) sean capaces de presentar estas actividades en lengua inglesa en el aula.

Para contribuir al desarrollo de los resultados esperados, los contenidos se agrupan en seis grandes bloques. El primero de ellos tiene carácter general y pretende concienciar a los estudiantes de la importancia de la literatura infantil en las primeras etapas educativas, principalmente, en educación infantil. En el segundo bloque nos referimos a los orígenes de la literatura infantil realizando un breve recorrido histórico a través de las principales obras pertenecientes a este género. Los bloques tercero, cuarto, quinto y sexto tienen un enfoque similar y se centran en las rimas infantiles, los libros ilustrados, la narrativa y otros géneros, respectivamente. Se presentan algunas de las obras más representativas pertenecientes a estos en lengua inglesa y a partir de la lectura de los textos, los estudiantes desarrollan intervenciones didácticas breves dirigidas al segundo ciclo de Educación Infantil y basadas en ellos, para culminar con el desarrollo de una unidad didáctica basada en una obra narrativa infantil inglesa.

La materia tiene carácter presencial y plantea diferentes actividades que los alumnos deben realizar. Para la poesía, los libros ilustrados, el cuento y el teatro, los estudiantes deben preparar una intervención didáctica breve en la que muestren alguno de los materiales literarios tratados durante las sesiones. Han de leer cuatro lecturas obligatorias y realizar un proyecto final que verse sobre una de ellas y en la que presenten al menos cuatro sesiones de trabajo e incluyan objetivos, contenidos, desarrollo y evaluación, así mismo, y fomentando la creatividad y la expresión oral y escrita en lengua inglesa han de presentar oralmente y dramatizado un nuevo final para la historia objeto de estudio, este trabajo deberá entregarse también por escrito en lengua inglesa. Por último, la asignatura *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica* cuenta con una prueba final de carácter teórico-práctico sobre los contenidos tratados en la materia.

El sistema de evaluación es presencial y se asignan los siguientes porcentajes a cada una de las actividades:

ACTIVIDAD	PORCENTAJE
Proyecto final	40%
Test final	30%
Intervenciones cortas: poesía, libro ilustrado, cuento, teatro	5% cada una. Total 20%
Dramatización oral y entrega escrita de un nuevo final	10%
Total	100%

Tabla 1. Sistema de evaluación de la materia Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica (2014-2015)

Así pues, y como se ha expuesto anteriormente, pretendemos combinar los aspectos teóricos y los que tienen que ver con un enfoque didáctico tanto a través de los contenidos como al establecer el proceso de evaluación en la materia, destacando el hecho de que las actividades prácticas realizadas por el alumnado son objeto de evaluación. Esto nos permite que los estudiantes incrementen su motivación para la lectura de textos literarios que, en ocasiones, pueden resultar complejos y de tediosa lectura para los futuros maestros.

2.3. Análisis de resultados

En este apartado nos referimos a los resultados obtenidos en el primer cuestionario de carácter general del que participaron un total de 20 alumnos, los cuales respondieron de manera anónima a las preguntas planteadas. A través de la primera pregunta pretendemos responder al primer objetivo de nuestra investigación, los estudiantes consideraban la importancia de la asignatura *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica* dentro de su formación global como maestros.

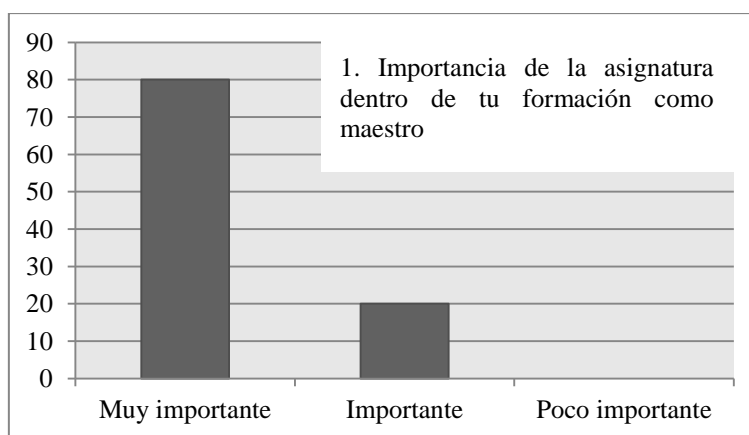


Figura 1. Respuesta 1 del cuestionario: importancia de la asignatura de *Literatura Infantil en LI y su Didáctica* dentro de tu formación

Un 80% de los estudiantes que respondieron al cuestionario considera *muy importante* la materia, mientras que un 20% cree que esta formación es *importante*

dentro de su curriculum formativo. Ninguno de los alumnos consideró *poco importante* la asignatura objeto de estudio. Preguntados en la segunda pregunta del cuestionario sobre si la asignatura, de manera general, ha contribuido a aumentar su interés por la literatura escrita en lengua inglesa, el 100% de los encuestados respondieron afirmativamente como se muestra en la siguiente figura:

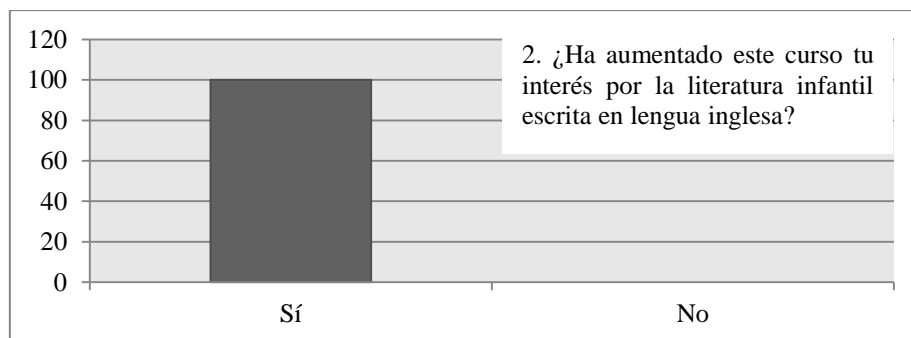


Figura 2. Pregunta 2 del cuestionario: ¿Ha aumentado este curso tu interés por la literatura escrita en lengua inglesa?

En la tercera pregunta del cuestionario, los encuestados tenían que elegir una de las cuatro opciones disponibles que respondiesen a cuáles habían sido los principales contenidos o habilidades adquiridos durante la formación presencial y el trabajo autónomo en la materia *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica*. Entre las opciones los estudiantes podían escoger estaban: (a) he aprendido sobre las principales contribuciones literarias de literatura infantil en lengua inglesa, (b) he conocido algunas contribuciones literarias de literatura infantil y su posible uso y aplicación en el aula, (c) he diseñado actividades en base a cuentos o poemas o (d) he mejorado las destrezas orales.

En este sentido, los resultados obtenidos indican que el 60% de los alumnos encuestados escogen la opción (b) que hace referencia al conocimiento y familiarización con las principales obras infantiles en lengua inglesa y a lo que se le añade la aplicación didáctica de estas contribuciones. Este aspecto coincide con unos de los principales objetivos de la materia descritos en el apartado 3 de este trabajo y que se refería al componente didáctico de la asignatura como vehículo para aumentar la motivación de los estudiantes.

Es significativo también que un 30% de los estudiantes señalen que han aprendido a diseñar actividades a través de cuentos y poemas, resultado que podría evidenciar la valoración positiva que los estudiantes hacen de estas dos actividades realizadas. Son solo un 10% de los encuestados los que señalan haberse familiarizado únicamente con los principales textos literarios infantiles escritos en lengua inglesa, lo que indica que la asignatura y su enfoque van más allá del mero componente teórico.

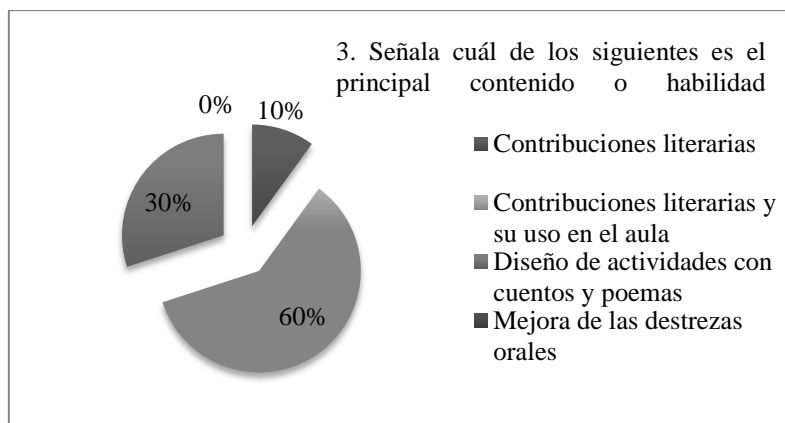


Figura 3. Pregunta 3 del cuestionario: señala cuál de los siguientes es el principal contenido o habilidad desarrollado en la materia

Preguntados si consideran imprescindible la materia para ejercer su profesión como maestros en el futuro, un 90% dice considerarla *imprescindible*, mientras un 10% señala que no la considera necesaria en el ejercicio de su futura profesión. El objetivo fundamental de esta pregunta tiene que ver con la adquisición y desarrollo de competencias profesionales durante su formación como maestros, aspecto muy demandado por los estudiantes desde que inician sus estudios en Educación Infantil y Primaria. De este modo, observamos que la materia contribuye de manera positiva o muy positiva para su cualificación práctica como docentes a través de las diferentes actividades con base literaria y carácter práctico presentes en la guía docente. La figura 4 muestra estos porcentajes.

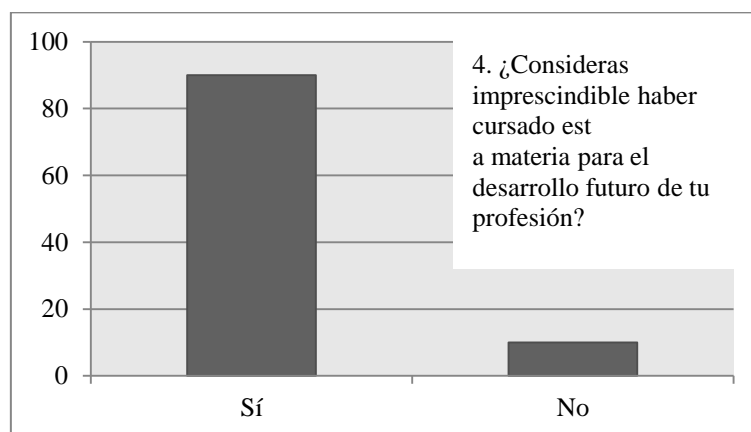


Figura 4. Respuesta 4 del cuestionario: ¿Consideras imprescindible haber cursado esta materia para el desarrollo futuro de tu profesión?

Por último, pretendíamos conocer si los estudiantes han hecho uso de las lecturas obligatorias realizadas en *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica* en otras materias cursadas por estos durante el mismo período. Son un 70% los que *sí* aseguran haber hecho uso de estas lecturas, mientras que un 30% señala *no* haber utilizado tales contribuciones como base para la preparación de actividades en otras materias cursadas como muestra la figura 5.

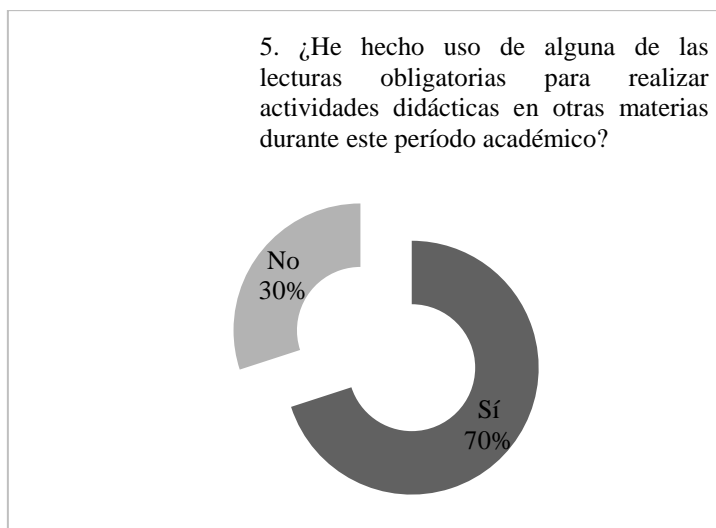


Figura 5. Respuesta 5 del cuestionario: ¿He hecho uso de alguna de las lecturas obligatorias para realizar actividades didácticas en otras materias durante el mismo curso académico?

Esta última pregunta nos permitía comprobar no solo la posible formación práctica adquirida en la asignatura y que podría ser relevante para el ejercicio de la profesión docente, tratada en la pregunta 4 del cuestionario, sino la transferencia de la materia a otras asignaturas cursadas por los alumnos y que tienen que ver, en concreto, con metodología y didáctica de la lengua inglesa. Vemos que los textos leídos no solo podían aplicarse en el aula, sino también llevarse a otras áreas formativas.

Por último, conviene destacar algunas de las respuestas de los estudiantes, cuando estos fueron preguntados sobre los aspectos positivos y negativos observados en el desarrollo de la asignatura. De los 20 alumnos, 18 de ellos consideró negativo: “haber tenido que realizar muchos trabajos, actividades, lecturas...etc.”. Los dos alumnos restantes señalaron no haber encontrado ningún aspecto negativo. Respecto a las actividades o aspectos valorados más positivamente, destaca el uso de las *nursery rhymes* para preparar intervenciones didácticas que traten de enseñar pronunciación, ritmo y entonación en los primeros niveles. Seis de los alumnos encuestados subrayan que lo que más les satisfizo es haber podido conocer algunos autores británicos y leer libros ilustrados sencillos que podrán usar con los estudiantes en el aula.

Los porcentajes obtenidos en las cinco preguntas globales permiten afirmar la satisfacción de los estudiantes con el enfoque, la metodología y los procedimientos llevados a cabo durante su formación. Del mismo modo, dichas respuestas confirman también las conexiones entre los contenidos tratados y las actividades realizadas y el ejercicio de su profesión de docentes en el futuro. Con respecto a la respuesta abierta, los encuestados nos confirman que han encontrado numerosos aspectos positivos en la materia y solo se encuentran descontentos con las numerosas intervenciones que debían desarrollar en el aula.

2.4. *Discusión de resultados*

Una vez presentados los resultados de la investigación, este apartado reflexionará sobre la posible respuesta que estos aportan a los objetivos de nuestro estudio, así como sobre otras implicaciones más amplias que tienen que ver con la formación de los maestros en literatura y el incremento de la motivación de estos a través de los textos literarios. Atenderemos también a los resultados obtenidos en la última pregunta, de carácter abierto, y en la que los encuestados debían indicar un aspecto positivo y otro negativo de la formación recibida.

El primero de nuestros objetivos era conocer la importancia que los estudiantes daban a *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica* dentro del plan de estudios de Maestro en Educación Infantil. Podemos decir que los resultados obtenidos fueron muy positivos, y que estos se alejan de percepciones generalizadas tales como la falta de interés de los alumnos por la formación literaria o el descontento hacía las asignaturas que exigen lecturas obligatorias. Destacamos que ningún alumno consideró la materia como poco importante, considerando que se trató de cuestionarios anónimos. El segundo objetivo de nuestro estudio era mucho más general y pretendía abordar la cuestión de si los estudiantes incrementaban a través de la materia su interés por la literatura infantil escrita en lengua inglesa. En este caso, todos los estudiantes respondieron positivamente de manera unánime, si bien, cabe destacar, que no nos paramos en este cuestionario a analizar su género o subgénero favorito. Es decir, algunos estudiantes pudieron disfrutar de la lectura de libros ilustrados y no hacerlo de textos narrativos como los escritos por Roald Dahl, sin embargo, todos aumentaron su interés por estos textos gracias a alguna de las lecturas realizadas.

En tercer lugar, nos proponíamos conocer cuáles de las propuestas eran las competencias o habilidades que los estudiantes habían adquirido a través de esta asignatura y teniendo en cuenta su enfoque. En este caso, las respuestas fueron menos uniformes, pero sí podemos afirmar que la mayoría destacó, no solo haber leído y disfrutado de algunos textos infantiles escritos en lengua inglesa, sino también haber aprendido cómo podían hacer uso de ellos en el aula. Es cierto que los estudiantes solo podían marcar una de las cuatro opciones planteadas y, podría considerarse, que en algunos casos hubiesen desarrollado más de una habilidad o competencia.

Para nuestro cuarto objetivo: (4) conocer las conexiones entre lo tratado en esta materia y el desarrollo de su profesión como maestros, los resultados obtenidos muestran que, en general, el alumnado considera muy relevante haber cursado la asignatura para enfrentarse a su futura profesión docente que comenzará con su experiencia práctica como alumnos en los centros educativos. Esto es debido, en parte, al enfoque didáctico seguido en el desarrollo de las diferentes actividades de aula tales como la presentación y desarrollo de intervenciones didácticas a partir de poemas cortos o libros ilustrados o la dramatización de cuentos infantiles breves en lengua inglesa.

Dichas intervenciones, para las que los alumnos elaboraron material propio, pueden llevar la literatura infantil al aula en sus intervenciones reales.

Por último, el cuestionario diseñado trataba de indagar sobre el uso que los alumnos podían darle al material literario tratado en otras asignaturas similares cursadas durante el mismo curso académico, para lo cual obtuvimos respuestas bastante positivas que indican la interdisciplinariedad de la literatura, en general, y de esta materia, en particular. En este sentido, debemos señalar que diferentes áreas del curriculum del segundo ciclo de Educación Infantil pueden ser tratadas a través de textos literarios a los que los estudiantes tuvieron acceso gracias a la asignatura objeto de estudio.

Finalmente, entre los aspectos positivos señalados por los encuestados, destaca, la posibilidad que los estudiantes dicen haber tenido a través de la materia de acercarse a los libros ilustrados. Ejemplos como *The Gruffalo* o *The Very Hungry Caterpillar*, eran desconocidos para los alumnos hasta ese momento. Asimismo, destacan también otros comentarios que subrayan la posibilidad de haber aprendido como hacer uso de *nursery rhymes* populares para enseñar la pronunciación en L2 a los estudiantes de Educación Infantil. Entre los aspectos negativos de la materia más señalados por los estudiantes se encuentra la carga de trabajo que la asignatura conlleva: trabajos, presentaciones, etc. A este respecto, hemos de tener en cuenta que la materia tenía carácter presencial y los estudiantes debían presentar sus intervenciones, dramatizaciones o sesiones quincenalmente.

En general, los resultados obtenidos indican una alta satisfacción y un incremento de la motivación a través de la asignatura *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica* en los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil. Todo ello nos permite considerar que el enfoque es adecuado y el componente didáctico necesario en la formación de maestros futuros. Con todo ello, podemos considerar que el estudio nos permite no solo mostrar el enfoque seguido en la materia objeto de estudio y que puede ser útil para otros contextos de educación superior similares al descrito, sino que también da muestra de lo llamativo y provechoso que la práctica literaria educativa puede resultar a los estudiantes de Educación. Por último, debemos destacar que aunque el número de participantes en el estudio es reducido, no por ello es menos significativo, ya que aporta detalle y concreción al presente trabajo. En este sentido, trabajos futuros podrían dirigir la atención a aumentar el número de participantes y el contexto al que estos pertenecen para poder aportar unos resultados más generales a esta investigación.

3. Conclusiones

Este artículo ha estudiado el enfoque de la materia *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica* dentro del Grado de Maestro de Educación Infantil según el plan de estudios vigente para el curso 2014-2015. En concreto, se ha referido a la

combinación metodológica teórico-práctica que nos ha permitido que los futuros maestros incrementen su interés y motivación por la lectura, en este caso, en lengua inglesa. Se ha fijado también en la importancia de establecer conexiones entre la práctica didáctica diaria que será llevada a cabo por los futuros profesionales y el uso de materiales literarios tales como los libros ilustrados, los poemas o rimas breves o el teatro.

En primer lugar, se ha estudiado desde una perspectiva teórica la importancia de la formación literaria para los maestros. Se han considerado aportaciones relevantes como las de Maley (2001), referentes a las numerosas ventajas que la literatura puede incluir en el aula o las de Cameron (2001), quien se refiere a la literatura como vehículo para la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la L2. Hemos tenido también en cuenta en este apartado el currículum vigente en Educación Infantil en lo que se refiere al uso de formas literarias en el aula, concluyendo a través de los diferentes documentos consultados, la importancia del uso de los textos literarios en etapas educativas iniciales.

En segundo lugar, este artículo ha descrito la asignatura en la que se ha llevado a cabo este estudio: *Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica*. Se ha referido a los objetivos de la materia, el desarrollo de contenidos, las actividades propuestas al alumnado y el proceso de evaluación que se ha seguido en esta. Asimismo, hemos hecho referencia a las competencias y habilidades que a través de la materia pretendíamos mejorar en nuestros alumnos. A continuación, se ha descrito el diseño de la investigación, siendo esta de carácter cualitativo y descriptivo, el número de participantes y otros aspectos que tienen que ver con el diseño de los cuestionarios.

En el apartado de análisis de resultados hemos pretendido conocer el grado de satisfacción de los participantes en torno a las cinco preguntas cerradas que les han sido realizadas, los resultados han sido discutidos, constatando, que estos son bastante o muy positivos en líneas generales y que además de cumplir con los objetivos de nuestra investigación, están también en consonancia con los objetivos que nos proponíamos al inicio de nuestro estudio. Asimismo, y a través de la respuesta abierta de los estudiantes, hemos obtenido resultados interesantes sobre, lo que a la vista de los participantes, son aspectos positivos y negativos del enfoque llevado a cabo. Hemos discutido también la importancia de la respuesta al cuestionario por parte de los estudiantes, apuntando que estos representan una herramienta de reflexión y evaluación tanto para sí mismos como para su formador.

No se trata solo de un estudio aislado, sino que se ha pretendido presentar también un enfoque clínico en la formación de los futuros profesionales que, a través de la intervención individual o en pequeños grupos, les permita motivarse con la lectura, de manera general y, en concreto, con los textos infantiles escritos en lengua inglesa. Esto

es de gran importancia, si tenemos en cuenta que el desconocimiento de determinados materiales literarios es la causa directa de que estos caigan en desuso en aulas que cada vez demandan más la práctica literaria desde los inicios.

Esta contribución supone, por lo tanto, no solo un modelo para los docentes interesados en trabajar la literatura en lengua inglesa en otras Facultades de Educación, sino también, un análisis de la práctica docente llevada a cabo durante el primer cuatrimestre del curso académico 2014-2015 y que, en líneas generales, ha contado con un gran respaldo por parte del alumnado, ya que le ha permitido acercarse al uso de la literatura escrita en lengua inglesa en el aula de Educación Infantil e incrementar su motivación a través de un aprendizaje activo, continuo y colaborativo.

4. Bibliografía

- Andreucci Anunciata, P. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización de “ojo pedagógico” como destreza compleja. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16, 258-275.
- Caballud, M. y Carramiñana Ibañez, C. (2015). La formación del profesorado, las familias y los planes de estudio de lectura y escritura. *Textos didácticos de la lengua y la literatura*, 68, 28-36.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carle, E. (1986). *The Very Hungry Caterpillar*. Nueva York: Collins Publishers.
- Donaldson, J. y Scheffer, A. (1999). *The Gruffalo*. Londres: MacMillan Children's Books.
- España. Real Decreto 67/2007, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007, núm. 4, (pp. 474-482).
- Hernández Castilla, R. y Opazo Carvajal, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*. Recuperado el 30 de mayo, 2015 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf

- Khatib, M., Derakhshan, A y Rezaei, S. (2011). Why and Why Not Literature: A Task-based approach to teaching literature. *International Journal of English Linguistics*, 1 (1), 212-220.
- Maley, A. (2001). Literature in the language classroom. En R. Carter y D. Nunan (Coords.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 180-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, J. (2007) *On The Way Home*. Londres: Macmillan Children's Books.
- Selfa i Sastre, M., Fraga de Azevedo, F. J. y Berengué Carbonell, I. (2015). Leer sobre la muerte en una Biblioteca de Aula: una experiencia práctica de lectura en el aula de Educación Infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 83-95.
- Van, T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9.
- Villacañas de Castro, L. (2013). Una didáctica interdisciplinar de la literatura infantil en inglés. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 25, 353-373.



Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica

Juan C. Ripoll Salcedo

Colegio Santa María la Real de Sarriguren

Número 4.
Julio de 2015

Pág. 107 a la 122

Keywords

Education, inference,
reading comprehension,
taxonomy

Abstract:

Nowadays it is accepted that the ability to make inferences is essential to reading comprehension. Pragmatic inferences are classified according to various criteria, none of these taxonomies is commonly accepted and they have been hardly used in education.

The aim of this paper is to propose an inference taxonomy with the following characteristics: it must be simple, easy to understand and useful for the classroom. Without a suitable taxonomy there is a risk that teachers do not take into account, when assessing or planning classroom activities, all types of inferences that students should use for a good understanding.

The taxonomy was made from the following principle: inferences provide information that does not appear explicitly in the text, so you can ask questions about this information. From this principle it is proposed the existence of five types of inferences that respond to five types of questions. The five main questions are: "what or who is the text alluding to?", "what is the relationship between ... and ...?", "what can be predicted knowing that ...?", "what else can you say about this? "and" what does it all mean? "

According to a review of the literature on inference making the proposed taxonomy is compatible with previous ones, also with those which are focused on teaching. There are several experimental studies showing that children and adolescents perform the proposed five kinds of inferences when they understand texts. Despite these data, the proposed taxonomy is tentative and should be used with caution because it lacks empirical support.

La palabra inferencia se utiliza en campos como la lógica, la estadística, la lingüística o la psicología. Cada una de estas disciplinas emplea sus propias definiciones del término, pero casi todas ellas tienen en común que hablan de la formación de una conclusión a partir de la información disponible.

Se habla de inferencias deductivas cuando la conclusión a la que se llega es lógica a partir de los datos disponibles. Por ejemplo, si decimos que “Marta es mayor que Jaime y Jaime es mayor que Laura”, una conclusión lógica sería que Marta es mayor que Laura. Si, además, las premisas son verdaderas, la conclusión es cierta.

Se suele distinguir otro tipo de inferencias, que son las inductivas o pragmáticas. En este caso la conclusión que se infiere es verosímil, es decir, hay más o menos probabilidades de que sea cierta, pero no se puede garantizar su certeza. El siguiente texto puede servir como ejemplo:

Augusto es un ensayo histórico apasionante que se puede leer como una novela. En los idus de marzo del año 44 antes de Cristo, Julio César fue asesinado a los pies de la estatua de Pompeyo. En ese momento Octavio no era más que un oscuro adolescente recién adoptado por el primer hombre de Roma. Ante el magnicidio, dio un paso al frente y se proclamó su legítimo heredero y sucesor. Nadie le tomó en serio, excepto los antiguos soldados de Julio César. En pocos meses formó un ejército y consiguió alzarse como uno de los tres hombres más poderosos del momento, con Marco Antonio y Lépido.

Si Octavio, que había sido adoptado por Julio César, se proclamó su legítimo heredero, podemos pensar que Julio César no tuvo descendencia biológica. Ese pensamiento sería una inferencia pragmática. Lo que distingue a estas inferencias pragmáticas de las inferencias lógicas es que las pragmáticas son cancelables. Por ejemplo alguien podría decir que tal vez César sí tuvo descendencia biológica, pero que no fueron hijos reconocidos. De hecho, hay historiadores que consideran que el hijo mayor de Cleopatra, Cesarión, fue hijo de Julio César. Las inferencias lógicas no son cancelables. Si Marta es mayor que Jaime y Jaime es mayor que Laura, no podemos decir que a lo mejor Laura es mayor que Marta, porque las premisas ya excluyen esa posibilidad.

Cuando en el campo de la educación se utiliza la palabra “inferencia”, se suele hacer referencia a las inferencias pragmáticas. La palabra “inferencia” aparece actualmente en materiales escolares relacionados con la lengua o la comprensión lectora (por ejemplo, en Fernández, 2008), en tests de evaluación de la habilidad lectora (por ejemplo, Cuetos Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007; Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2010) y, recientemente, en los currículos oficiales (Real Decreto 126/2014).

La preocupación de la escuela por el papel de las inferencias en la comprensión y por el desarrollo de las habilidades inferenciales en el alumnado es algo positivo, ya que en los últimos años se ha puesto de manifiesto la importancia de la construcción de

inferencias que ha llegado a ser considerada como “el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana” (León, 2003 p. 23). Además, en el caso concreto de la mejora de la comprensión lectora en español, la construcción de inferencias es una de las estrategias más utilizadas en los métodos que han mostrado mayor eficacia (Ripoll y Aguado, 2014).

1. La clasificación de las inferencias

Cuando la preocupación es conseguir que los alumnos sean hábiles en construir las inferencias que necesiten para comprender adecuadamente los textos, es muy importante tener en cuenta que existen distintos tipos de inferencias pragmáticas.

Volviendo al texto sobre Octavio, una representación adecuada de su significado tendría que incluir varias informaciones que no aparecen en el texto. Hay varias referencias como “el primer hombre de Roma” que deben ser vinculadas con el personaje al que se están refiriendo (Julio César). Si se examina el texto con detenimiento, hay una oración que es realmente misteriosa, se trata de “nadie le tomó en serio, excepto los antiguos soldados de Julio César”. ¿Por qué no tomaron en serio que Octavio se proclamase heredero de su padre adoptivo cuando era algo esperable y legal? ¿Por qué los antiguos soldados de César sí le tomaron en serio y otros no? En realidad, esa oración no tiene mucho sentido si el lector no aporta algunas informaciones, como que proclamarse sucesor de Julio César hacía entrar a Octavio en la lucha por el poder en Roma. Al tratarse de un joven con pocos apoyos, ya que había sido adoptado recientemente, no parecía ser un oponente relevante. A los antiguos soldados de César se les puede atribuir lealtad o, tal vez, la idea de que una vez muerto su jefe caían en desgracia si no encontraban un sucesor.

El lector aún puede hacer otras inferencias de distinto tipo, por ejemplo prever que Octavio acabará convirtiéndose en el hombre más poderoso de Roma y que se vengará de aquellos que no le mostraron su apoyo, o pensar que los antiguos soldados de César se habrían dispersado por distintas regiones tras la muerte de su jefe. Por último, no se entendería del todo este texto si el lector no se percata de que se trata de un texto promocional cuya intención no es dar datos sobre la vida de Octavio, sino crear interés por la lectura y la adquisición de ese libro, titulado “Augusto”.

En este contexto parece importante que se disponga de una taxonomía o clasificación de las inferencias orientada al aprendizaje y la práctica de la construcción de inferencias pragmáticas. Sin esa guía, los esfuerzos de mejora pueden ser ineficientes, ya que podría suceder que la práctica y la evaluación del aprendizaje de los alumnos se centrara sólo en algunos tipos de inferencias, dejando de lado otros.

En realidad, existen bastantes propuestas para la clasificación de las inferencias. Sin embargo, la situación es que estas propuestas utilizan, a veces, los mismos términos

de una forma incompatible, no suelen estar concebidas para ayudar a la mejora de las habilidades inferenciales y ninguna de ellas es comúnmente aceptada. El lector interesado puede consultar León y Pérez (2003) para conocer los distintos criterios y sistemas de clasificación que se han utilizado.

Existen tres formas de clasificación que se encuentran con bastante frecuencia (Kispal, 2008). La primera es la distinción entre inferencias para mantener la cohesión del texto e inferencias elaborativas. La segunda, la distinción entre inferencias locales, que aseguran la coherencia en la comprensión de frases y párrafos, e inferencias globales. Y, en tercer lugar, se suele diferenciar entre inferencias que se realizan durante la lectura e inferencias que se realizan tras la lectura.

Chikalanga (1992) realizó un intento de proponer una clasificación de las inferencias que pudiera ser útil a los profesores de Lengua. Esta clasificación se basaba en la función de las inferencias, es decir, en su contribución a la comprensión del texto, y distingue tres grandes categorías de inferencias. La primera categoría son las inferencias léxicas, en las que se infiere el referente de los pronombres, las palabras desconocidas y las expresiones ambiguas.

La segunda categoría son las inferencias lógicas proposicionales, que se derivan lógicamente del contenido semántico del texto, es decir, están implicadas en el texto. Dentro de esta categoría se distinguen dos tipos: inferencias informativas y explicativas. Las informativas tratan sobre las circunstancias, y dan información sobre el qué, quién, cuándo y dónde. En cambio, las inferencias explicativas tratan sobre las motivaciones de los personajes, los condicionantes, las causas y las consecuencias de las acciones, dando información sobre el por qué y el cómo.

Chikalanga (1992) llamó inferencias pragmáticas a su tercera categoría, y las dividió en informativas, explicativas y evaluativas. Los dos primeros tipos coinciden con los tipos de inferencias proposicionales, con la diferencia de que las proposicionales se basarían en la información del texto, y las pragmáticas en los conocimientos del lector.

Otra clasificación con intención didáctica es la de Monfort y Monfort (2013), más centrada en el tipo de conocimiento que se necesita para construir las inferencias. La propuesta distingue cuatro tipos de inferencias. El primer tipo son las lógicas, en las que se precisan conocimientos básicos acerca de las relaciones causa-efecto y del significado de las palabras. El segundo tipo son las inferencias lógico-culturales, que necesitan conocimientos adquiridos en la transmisión cultural. El tercero son las inferencias lingüísticas, que precisan del conocimiento de las reglas lingüísticas. Por último, el cuarto grupo son las inferencias pragmáticas, que precisan conocimientos de tipo mentalista, es decir, sobre los objetivos y las intenciones del emisor.

Puede producir extrañeza que la división que hacen estas clasificaciones entre inferencias lógicas y pragmáticas no coincida con la que se ha propuesto al principio del artículo, incluso que al hablar de inferencias pragmáticas se estén refiriendo a fenómenos distintos. Como se ha comentado, el uso de los mismos términos para referirse a conceptos diferentes es un problema bastante común en las taxonomías de inferencias.

2. Una propuesta de clasificación

Lo que se pretende aquí es proponer una clasificación de las inferencias compatible con las taxonomías existentes y que pueda ser comprensible y útil al profesorado para evaluar o desarrollar la habilidad inferencial de niños o adolescentes.

Dos decisiones importantes al plantear la clasificación han sido nombrar a los tipos de inferencia con un nombre genérico y utilizar como criterio de clasificación las preguntas que originarían los distintos tipos de inferencias.

Ya se ha expuesto y se ha comprobado cómo las clasificaciones que se han realizado hasta el momento han utilizado nombres como inferencias lógicas o inferencias pragmáticas para denominar a conceptos distintos. Esto también sucede con otros nombres, como inferencias elaborativas o conectivas. Para evitar perpetuar esa confusión la clasificación que se va a proponer utiliza una denominación neutra: inferencias de tipo I, II, III, IV y V.

Se ha utilizado como criterio de clasificación la pregunta o preguntas que originarían un tipo de inferencia, teniendo en cuenta que cuando se genera una inferencia se forma o se añade información que no estaba explícita en el texto, de modo que, si las inferencias añaden una información, siempre es posible preguntar por ella. Aquí es preciso señalar que hay autores, como Kintsch (1993) o León (2003), que consideran que las inferencias también pueden servir para reducir la información del texto, pero esta no es la perspectiva que se va a adoptar aquí.

Dentro de cada tipo se describirán, siempre que sea posible, las preguntas que originan las inferencias, las funciones que desempeñan o las diferentes clases que se pueden distinguir en ese tipo de inferencia, su relación con otras taxonomías de inferencias, especialmente con las dos que se han expuesto más detalladamente (Chikalanga, 1992; Monfort y Monfort, 2013) y los conocimientos que son necesarios para construir las.

2.1. Inferencias de tipo I

Responden a preguntas como “¿a qué (o a quién) se refiere?”, “¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...?”. Volviendo al texto sobre Octavio, encontramos varias expresiones referenciales, como “en ese momento”, “el primer hombre de Roma”, “su legítimo heredero” o “le tomó en serio”, además de acciones con un sujeto sobrentendido o que ha aparecido con bastante anterioridad, como “formó un ejército”.

Las inferencias de tipo I parecen realizar, por lo menos, tres tipos de funciones:

1. Dar cohesión al texto relacionando referencias y referentes, por ejemplo, estableciendo que al decir “el primer hombre de Roma” se está hablando de Julio César y no del legendario fundador de la ciudad, Rómulo.

2. Solucionar ambigüedades. El lector tendrá que decidir si “ese momento” se refiere a los idus de marzo o al asesinato de Julio César. También hay ambigüedades producidas por la distancia entre el referente y la referencia. Por ejemplo, “formó un ejército” no tiene un sujeto, y el nombre más cercano es “Julio César”, lo que podría llevar a algunos alumnos a pensar que fue él quien formó ese ejército.

3. Aventurar el significado de palabras y expresiones desconocidas. Un lector que desconozca lo que son los “idus de marzo” o un “magnicidio” podría tratar de aventurar cuál es el significado de esas expresiones a partir de la información que encuentre en el texto y de sus conocimientos.

Para construir estas inferencias, el lector necesita conocimientos sintácticos, como el uso de los pronombres o las funciones de los términos de la oración y léxicos, como el significado de las palabras o palabras sinónimas.

Contrastando con las clasificaciones expuestas, las inferencias de tipo I coinciden con las inferencias léxicas de Chikalanga (1992) y con las inferencias lingüísticas de Monfort y Monfort (2013). Respecto a otras clasificaciones, se relacionan con las de tipo automático, obligatorias, perceptivas, basadas en el texto, referenciales o con las necesarias para la coherencia.

2.2. Inferencias de tipo II

Responden a preguntas como “¿por qué?” o “¿qué relación hay entre... y...?”. En este caso, su función es dar coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no están explícitas en él. Si alguien recoge los pedazos de la jarra que se cayó es fácil inferir que el impacto de la caída hizo que la jarra se rompiera, pero no todas las inferencias de tipo II tienen que ver con relaciones causa-efecto físicas. Muchas de las inferencias de tipo II que se realizan en textos narrativos tienen que ver con los pensamientos y sentimientos de los personajes, especialmente con sus objetivos. Las aspiraciones y deseos de los personajes, así como sentimientos (envidia, venganza, altruismo, indignación) pueden ser la causa de sus acciones. En el texto que está sirviendo de ejemplo, los ciudadanos romanos no toman en serio a Octavio cuando se proclama sucesor de César, e inferimos que eso se debe a que, como era un joven recién adoptado, carecía de apoyos y de influencia. Son los antiguos soldados de su padre los que sí le apoyan, quizá por lealtad o por la perspectiva de poder volver a ganar influencia.

Una información que puede pasar desapercibida es que Octavio “formó un ejército”. Una actuación tan extraña no llama la atención porque la relacionamos con su

objetivo de convertirse en el sucesor de Julio César, es decir, en el hombre más poderoso de Roma, y disponer de un ejército es una fuente de poder.

Para la construcción de estas inferencias el lector necesita diversos tipos de conocimientos: conocimientos sobre las relaciones causa-efecto básicas y el funcionamiento de las cosas, conocimientos sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas y conocimientos sobre el tema del texto.

Las inferencias de tipo II tienen mucha relación con las inferencias explicativas de Chikalanga (1992), tanto con las lógicas-explicativas como con las pragmáticas-explicativas. En la clasificación de Monfort y Monfort (2013) podrían ser parte de las inferencias lógicas, lógico-culturales y pragmáticas. En otras clasificaciones, se superpondrían parcialmente con las inferencias puente, hacia atrás, automáticas, obligatorias, necesarias para la coherencia, basadas en los conocimientos del lector o de meta.

2.3. Inferencias de tipo III

En este caso las preguntas son del tipo “¿qué sucederá?”, “¿qué se puede predecir sabiendo que...?” o “¿para qué?”. Tras leer el texto que está sirviendo de ejemplo, hay lectores que pueden pensar que habrá algún tipo de confrontación entre Octavio y los otros dos hombres más poderosos de Roma. Otros lectores pueden predecir que Octavio se aliara con alguno de ellos.

La función principal de las inferencias de tipo III es hacer hipótesis sobre los sucesos del texto, por ejemplo, las consecuencias de lo que narra o describe el texto en el mundo físico o en los estados mentales de los personajes. Estas predicciones no son necesarias para comprender el texto. Incluso muchas veces sucede que la información que se proporciona posteriormente indica que no eran correctas. Aunque es un tema muy poco estudiado, este tipo de inferencias podría relacionarse con el interés que despierta el texto (Campion, Martins y Wilhelm, 2009).

Las clasificaciones de Chikalanga (1992) y Monfort y Monfort (2013) no distinguen una clase que englobe las inferencias de tipo predictivo. Las inferencias de tipo III formarían parte de las inferencias pragmáticas-explicativas, lógicas, lógico-culturales y pragmáticas. Se trata, casi, de las mismas categorías que se han mencionado al hablar de las inferencias de tipo II. Hay que tener en cuenta que tanto las inferencias de tipo II como las de tipo III tienen un componente causal, de modo que esta coincidencia no es extraña.

Sin embargo, en la clasificación que se está proponiendo se han separado, en lugar de construir una categoría de inferencias causales que englobase las de tipo II y las de tipo III. Una razón para esta división es que ambos tipos de inferencia responden a

distintos tipos de preguntas, el tipo II a “¿qué relación hay entre...?”, y el tipo III a “¿qué se puede predecir sabiendo qué?”. Eso hace que haya diferencias en la forma como se construyen y en su función.

Las inferencias de tipo II relacionan causalmente dos elementos que aparecen en el texto de modo que se pueda formar una representación coherente de su significado. En cambio, en las inferencias de tipo III no se establecen relaciones entre elementos del texto, sino que se infieren nuevos elementos. La información de que Octavio “formó un ejército” la podemos relacionar con la idea de que Octavio se proclamó sucesor de César, aportando la información de que esa sucesión implica una lucha para hacerse con el poder de Roma. Eso sería una inferencia de tipo II. En cambio una inferencia de tipo III aporta un nuevo elemento, por ejemplo, batallas (de las que no habla el texto) contra los partidarios de Marco Antonio y de Lépido.

En cuanto a su función, las inferencias de tipo II son explicativas y garantizan la cohesión del texto, estableciendo relaciones entre sus elementos, mientras que las inferencias de tipo III no se establecen relaciones entre elementos del texto, sino que anticipan nuevos elementos. Por eso, en otras taxonomías se suele considerar que las inferencias de tipo II son necesarias (dan cohesión al texto) y hacia atrás (relacionan un elemento del texto con otro que ya ha aparecido), mientras que las inferencias de tipo III son hacia adelante (anticipan nuevos elementos).

Al tener un carácter causal, los conocimientos que se necesitan para hacer inferencias de tipo III son muy parecidos a los que se precisan para el tipo II: conocimientos generales y sobre el tema del texto. Pero una característica de las inferencias de tipo III es que pueden ser infinitas, como se comentará al hablar de las de tipo IV, que también pueden serlo. Sabemos que los lectores sólo suelen realizar unas pocas predicciones entre la infinidad que sería posible, y probablemente el conocimiento sobre los géneros literarios y sus convenciones ayuda a delimitar qué predicciones son razonables. En el caso del texto de Octavio, damos por supuesto que el autor nos dará informaciones que sean sostenibles con datos históricos y podemos descartar de antemano que un genio conceda deseos al protagonista o que un animal le dé consejos.

2.4. Inferencias de tipo IV

Este tipo de inferencias es el más vago de todos y responde a preguntas como “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?”, “¿de qué color?” y muchas otras de ese tipo. Se podrían englobar en una pregunta general que sería “¿qué más se puede decir sobre esto?”. Podemos imaginar cómo iba vestido Octavio, pensar si el asesinato de Julio César fue por la mañana o por la tarde o si la estatua de Pompeyo lo representaba con los brazos cruzados.

Los conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto pueden suscitar infinidad de inferencias de este tipo. Estas inferencias serán más creíbles si el lector también cuenta con conocimientos sobre el género literario del texto y sobre el autor y su contexto. En este caso, si un historiador nos está hablando de un asesinato ocurrido unos años antes de nuestra era, no sería adecuado pensar que el arma homicida fue una pistola.

En la clasificación de Chikalanga (1992) las inferencias de tipo IV se corresponden con las inferencias informativas, tanto lógicas como pragmáticas, y en la de Monfort y Monfort (2013) serían una parte de las inferencias lógico-culturales. En otras clasificaciones se les llama inferencias elaborativas y, a veces, se distinguen algunos tipos particulares que reciben nombres como las inferencias de instrumento o las emocionales.

Tal como se ha visto, en un texto se podrían construir infinidad de inferencias de tipo IV, algo que también sucede con las de tipo III. La mayoría de las que se podrían construir resultarían irrelevantes. Por ejemplo, el significado del texto apenas cambia si pensamos que la estatua de Pompeyo era de mármol o si pensamos que era de granito. Afortunadamente, durante la lectura no se suelen realizar inferencias de tipo IV a no ser que el texto las favorezca (Harmon-Vukic, Guéraud, Lassonde y O'Brien, 2009) o los objetivos del lector faciliten su formación (van Meter y Pressley, 1994; Allbritton, 2004).

2.5. Inferencias de tipo V

Las inferencias de tipo V responden a preguntas como “¿qué me están contando aquí?” o “¿qué quiere decir todo esto?”. No se trata de preguntas relacionadas con un elemento concreto del texto, como una palabra o una estructura desconocida, sino de preguntas que consideran el texto en su conjunto o una parte amplia de él. La utilidad de este tipo de inferencias es evidente cuando se deben interpretar ciertas formas de lenguaje figurado como las alegorías, la ironía o metáforas novedosas, o cuando se encuentra una moraleja o enseñanza en un texto. En cierta forma, las inferencias de tipo V plantean el tema del texto cuando no está explícito.

Probablemente son el tipo de inferencia menos frecuente, para empezar, porque no son pertinentes en todos los textos. En el texto sobre Octavio que está sirviendo de ejemplo, un lector competente identificará que su propósito es promocionar un libro, titulado “Augusto”. Pero en muchas ocasiones la intención del autor es transparente, por ejemplo, describe las partes de un volcán porque quiere explicar cuáles son las partes de un volcán.

Lógicamente, para formar estas inferencias, es necesario contar con conocimientos sobre el mundo y sobre el tema del texto, pero también es útil tener

conocimientos sobre el autor, su contexto y sus intenciones y sobre los géneros literarios y sus convenciones.

En la clasificación de Chikalanga (1992) no aparece ninguna categoría que coincida con este tipo de inferencias, y en la de Monfort y Monfort (2013) pueden coincidir, en parte, con las inferencias pragmáticas. Entre los tipos de inferencia propuestos en otras taxonomías, las inferencias de tipo V estarían muy relacionadas con las inferencias globales y las temáticas. No obstante, en algunos modelos de comprensión se considera que el tipo de operaciones que se están describiendo no forman parte de la comprensión inferencial, sino que son propios de otro nivel que sería la comprensión crítica o evaluativa (Basaraba, Yovanoff, Alonzo y Tindal, 2012). Aunque habría operaciones que serían propias de la comprensión crítica, como estar de acuerdo con el contenido del texto o no, o las reacciones emocionales producidas por su lectura, las inferencias de tipo V, tal como se han descrito aquí aportan información para formar una representación mental del texto combinando la información que aparece en el propio texto con los conocimientos del lector, por lo tanto, podrían considerarse como auténticas inferencias.

3. Algunos datos sobre el uso de estas inferencias en la edad escolar

Aunque no sea suficiente para validar esta clasificación, un buen punto de partida es mostrar cómo los alumnos realizan los tipos de inferencias que se han propuesto. Sin ánimo de ser exhaustivo, se dan aquí las referencias a algunos estudios que aportan datos sobre la existencia de estos tipos de inferencias en alumnado de educación infantil, primaria o secundaria.

Antes de considerar las inferencias pragmáticas, es interesante citar los trabajos de Oakhill (1982) y Cain, Oakhill y Bryant (2004), en los que la mayor parte de las inferencias que se exploraban eran del tipo lógico. Por ejemplo, si un avión vuela por encima de una casa y esa casa está en Asturias, los alumnos pueden inferir que el avión está volando por encima de Asturias.

Respecto a las inferencias de tipo I sabemos que los alumnos tienen la habilidad para encontrar el referente de pronombres (Bowyer-Crane y Snowling, 2005; Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010), para identificar un elemento del texto, por ejemplo “el zumo de naranja” al que se hace referencia con otra expresión, como “la bebida” (Cain y Oakhill, 1999; Villalonga, Padilla y Burin, 2014) y que son capaces de inferir el significado de palabras desconocidas a partir de la información que ofrece el texto (Cain, Oakhill y Lemmon, 2004).

También se han recogido datos sobre cómo los alumnos relacionan causalmente (inferencias de tipo II) elementos del texto como el inicio de un incendio y coger un cubo de agua (Cain, Oakhill, Barnes y Bryant, 2001; Laing y Kamhi, 2002; Bowyer-

Crane y Snowling, 2005; Lynch y van den Broek, 2007; Bowyer-Crane y Snowling, 2010; Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010).

Aunque se trate de una información obvia, los alumnos en edad escolar también son capaces de hacer inferencias de tipo III, es decir, predicciones (Laing y Kamhi, 2002; Bowyer-Crane y Snowling, 2005; Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010).

Las inferencias de tipo IV tienen muchas formas posibles. Tenemos datos que indican que los alumnos las realizan (Bowyer-Crane y Snowling, 2010) y son capaces de inferir el lugar donde transcurren los sucesos del texto (Cain y Oakhill, 1999; Villalonga et al. 2014), los sentimientos o emociones de los personajes de una narración (Bowyer-Crane y Snowling, 2005; Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010), el color de un elemento (Cain et al., 2001) o el instrumento que se emplea para una acción (Cain y Oakhill, 1999).

Las inferencias de tipo V han sido, generalmente, menos estudiadas, pero los niños son capaces de inferir el significado adecuado de expresiones irónicas (Banasik, 2013) o la moraleja de un relato (Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010; Narvaez, Gleason y Mitchell, 2010).

No todos los alumnos realizan siempre estos tipos de inferencias. Incluso parece haber una relación entre su construcción y el nivel de comprensión de los alumnos que se ha identificado en numerosos estudios (Cain y Oakhill, 1999; Cain et al. 2001; Laing y Kamhi, 2002; Cain et al. 2004; Bowyer-Crane y Snowling, 2005). Esta relación entre habilidad para construir inferencias y comprensión no parece encontrarse cuando se consideran las inferencias de tipo III (Laing y Kamhi, 2002).

Por último, existen algunas investigaciones en las que se han estudiado los efectos de programas para mejorar la habilidad de construcción de inferencias de los alumnos. En estas investigaciones se han encontrado mejoras en la habilidad inferencial o en la comprensión tras entrenar la realización de inferencias de tipo II (McMaster, van den Broek, Espin et al., 2012), tipo III y tipo IV (Yuill y Oakhill, 1988).

4. Discusión

Se ha presentado una clasificación con cinco tipos de inferencias que se realizan en algún momento del proceso de comprensión lectora (o del lenguaje oral). Como se ha visto a lo largo de la exposición, los cinco tipos tienen coherencia con las clases de inferencia que se proponen en otras clasificaciones, aunque las agrupan de otra manera. La razón por la que la agrupación es distinta es porque el criterio empleado para establecer las distintas clases de inferencias es diferente a los empleados anteriormente. Para distinguir clases de inferencias se han utilizado criterios como el momento en el que se realizan, el tiempo que tardan en formularse, los recursos cognitivos que

necesitan o su dirección (León y Pérez, 2003). Las clasificaciones más orientadas a la didáctica o a la intervención para mejorar la comprensión han seguido criterios como la función de las inferencias (Chikalanga, 1992) o el tipo de conocimientos que se necesitan para construirlas (Monfort y Monfort, 2013). En este caso se ha utilizado como criterio el tipo de información que aportan esas inferencias al lector.

Tal como se sugería en la introducción, contar con una clasificación de los distintos tipos de inferencia es una ayuda para realizar una evaluación y seguimiento adecuado del desarrollo de las habilidades de comprensión del alumnado, sin dejar de lado ningún aspecto y es también una ayuda para la programación de actividades que conduzcan a la mejora de esas habilidades de comprensión. En este caso, además, como cada clase de inferencia está vinculada a un tipo de preguntas, la aplicación es mucho más fácil, porque los profesores podrían trabajar la comprensión inferencial de forma bastante extensa realizando las preguntas que se proponen, aun sin conocer las bases de la clasificación.

Conviene recordar que lo que se encuentra aquí es una mera propuesta y su mayor limitación es que apenas está respaldada por datos empíricos. Aunque existen datos que indican que todos los tipos de inferencia que se han propuesto son realizados por el alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, hay muy poca información sobre cómo es su evolución.

A modo de conclusión se podría decir los docentes y las personas interesadas en el desarrollo de la comprensión cuentan con una sencilla guía orientada a la práctica para poder trabajar la comprensión inferencial de forma extensa.

5. Bibliografía

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., de Beni R. y Cornoldi, C. (2010). *Test leer para comprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Allbritton, D. (2004). Strategic production of predictive inferences during comprehension. *Discourse Processes*, 38(3), 309-322.
- Banasik, N. (2013). Non-literal speech comprehension in preschool children – An example from a study on verbal irony. *Psychology of Language and Communication*, 17(3), 309-323.
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J. y Tindal, G. (2012). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26, 349-379.

- Bowyer-Crane, C. y Snowling, M. (2005). Assessing children's inference generation: what do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189-201.
- Bowyer-Crane, C. y Snowling, M. J. (2010). Turning frogs into princes: can children make inferences from fairy tales? *Reading and Writing*, 23, 19-29.
- Cain, K. y Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.
- Cain, K. Oakhill, J. V., Barnes, M. A. y Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de https://www.researchgate.net/profile/Jane_Oakhill/publication/11639427_Comprehension_skill_inference-making_ability_and_their_relation_to_knowledge/links/0046351deabfbb852600000.pdf
- Cain, K. Oakhill, J. V. y Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 33-42.
- Cain, K. Oakhill, J. V. y Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Campion, N., Martins, D. y Wilhelm, A. (2009). Contradictions and predictions: Two sources of uncertainty that raise the cognitive interest of readers. *Discourse Processes*, 46(4), 341-368.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 697-709. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl82chikalanga.pdf>

- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). *Prolec-R. Bateria de evaluación de los procesos lectores revisada*. Madrid: TEA.
- Duque-Aristizábal, C. P., y Vera-Márquez, A. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3641261.pdf>
- Fernández, M. d. O. (2008). *Lapiceros. Lengua I*. Madrid: Bruño.
- Harmon-Vukic, M., Guéraud, S., Lassonde, K. A. y O'Brien, E. J. (2009). The activation and instantiation of instrumental inferences. *Discourse Processes*, 46, 467-490.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading. Literature review*. Berkshire: National Foundation for Educational Research. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de http://decad.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/inference_paper.pdf
- Laing, S. P. y Kamhi, A. G. (2002). The use of think-aloud protocols to compare inferencing abilities in average and below-average readers. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 436-447.
- León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J. A. León (Ed.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-43). Madrid: Pirámide.
- León, J. A. y Pérez, O. (2003). Taxonomías y tipos de inferencias. En J. A. León (Ed.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 45-68). Madrid: Pirámide.
- Lynch, J. S. y van de Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and of-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, 22, 323-340.

- McMaster, K. L., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., Bohn-Getler, C. M. y Carlson, S. (2012). Make de right connections: differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences*, 22, 100-111.
- Monfort, I. y Monfort, M. (2013). Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, 56(Supl 1), S141-S146. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/56S01/bjS01S141.pdf>
- Narvaez, D., Gleason, T. y Mitchell, C. (2010). Moral virtue and practical wisdom: theme comprehension in children, youth and adults. *Journal of Genetic Psychology*, 171(4), 363-388. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de <http://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/NarvaezGleasonGenPsy2010.pdf>
- Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73(1), 13-20.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/9001/9935>
- Van Metter, P. y Pressley, M. (1994). Encoding of instruments when 10- to 14- year-olds process isolated instrument-implicit sentences: More evidence of improved encoding during childhood resulting from elaborative instructions. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 402-412.
- Villalonga, M. M., Padilla, C. y Burin, D. (2014). Relaciones entre descodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274. Recuperado el 3 de marzo, 2015 de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668->

[70272014000200005&script=sci_arttext](#)

Yuill, N. y Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45.

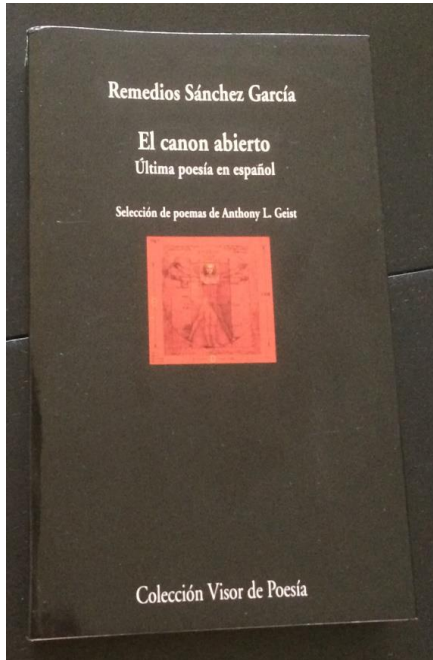
RECENSIONES

Remedios Sánchez García
(2015)

El canon abierto

Última poesía en español

Madrid. Colección Visor de Poesía



Remedios Sánchez defiende sesudamente, pero también desde el corazón, el concepto de canon abierto. El canon literario, un concepto tan debatido, tan vinculado en ocasiones al gusto estético del momento histórico en el que se vive, se expone en esta obra publicada por Visor desde una perspectiva ecléctica y académica, aséptico desde el punto de vista del binomio objetivo-subjetivo.

La selección no pretende ser precisa ni exhaustiva, no busca el adoctrinamiento poético, absurdo por otro lado, sino que plasma la voluntad de elegir entre los poetas actuales que se expresan en español, los que más gustan a los votantes

que participan, según el criterio de canon abierto, como lo es el actual.

La poesía en manos de poetas e investigadores hablando libremente de sus preferencias y afinidades literarias en el fecundo y elitista campo de la poesía.

Así, en los diez primeros puestos se encuentran:

1. Fernando Valverde (España)
2. Raquel Lanseros (España)
3. Jorge Galán (El Salvador)
4. Elena Medel (España)
5. Alí Calderón (México)
6. Andrés Neuma (Argentina)
7. Federico Díaz Granados (Colombia)
8. Andrea Conte (Colombia)
9. Ana Merino (España)
10. Lucía Estrada (Colombia)

A muchos no gustará la selección realizada, ante notario, por los casi doscientos investigadores de más de cien universidades repartidas por la geografía mundial (entre las que se encuentran Harvard, Princeton, Oxford, Sorbona, Salamanca o Granada, entre otras). Surgirán críticas, unas positivas y otras negativas, por los nombres que aparecen —y no aparecen— entre sus páginas.

La polémica está servida.

Aunque ya puestos a opinar, me quedo con los versos de Huellas, poema de Antonio Lucas, nombrado en el puesto 15:

Así se fabrica la vida.
Así he pronunciado tu nombre.
Así he levantado en mi casa un idioma sin rastro
E inventé para ti la alegría.

Elena Jiménez-Pérez

La enseñanza de la lectura y la escritura hoy

Entrevista a Ana Teberosky Coronado

Por Moisés Selfa Sastre y Juan de Dios Villanueva Roa

Ana Teberosky Coronado es miembro del OED y Profesora Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona. Sus intereses de investigación giran en torno a la interacción entre la oralidad y la escritura, el aprendizaje del lenguaje escrito y el desarrollo metalingüístico. Entre sus



publicaciones podemos destacar títulos imprescindibles como Domínguez Ramírez, P.; Nasini, S.; Teberosky, A. (2013). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 501-516; Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23(1), 23-42; *Contextos de alfabetización inicial* (2003), obra publicada junto a Marta Soler; *Contextos de alfabetización en el aula* (2003), junto a Núria Ribera; *Alfabetización y tecnología de la información y la comunicación [TIC]* (2003); *La iniciación en el mundo de lo escrito* (2001) y *La entrada en lo escrito* (2000); *Proposta constructivista per aprendre a llegar i a escriure*, con la colaboración de Teresa Colomer (2001). Además ha desarrollado páginas web para la formación de profesores y de la familia en relación al desarrollo del lenguaje (www.aprendretextos.com, en catalán; www.linguagem.labedu.org.br en castellano y portugués) y actualmente está desarrollando una página web de lectura digital.

A pesar de ser la lectoescritura una práctica indispensable para que una persona se precie de ser considerada como alfabetizada, esta se imparte, en muchas ocasiones, como algo que debe ser enseñado metódicamente. Su aprendizaje supone el desarrollo de una serie de habilidades específicas, ignorando la percepción que de ella tienen los niños antes de ser escolarizados.

1. *¿Cuáles son los retos actuales en el proceso de alfabetización de una persona?*
2. *En este sentido, en una sociedad alfabetizada digitalmente, ¿qué significan para usted en la actualidad los verbos leer y escribir? ¿Tienen alguna connotación significativa especial respecto a una o dos décadas anteriores?*

Voy a contestar a estas dos preguntas conjuntamente porque creo que la segunda responde a lo que se espera de mí para la primera: se espera que responda que el reto actual de la alfabetización reside en lo digital. Pues, no es esa mi respuesta. Aunque los avances digitales son importantísimos y es difícil imaginarnos actualmente sin estos recursos, aunque para estar informados y para comunicarnos necesitamos de lo digital, la producción de la información y la comunicación sigue dependiendo de las relaciones entre personas y las coordinaciones de acciones están en las personas y en el uso que ellas hacen y no en sus productos. Esta idea del énfasis puesto en las relaciones y en el uso no es nueva: muchos autores insisten en ella cuando hablan del lenguaje, cuando hablan de los objetos culturales en general. Por ejemplo, hace un par de décadas Humberto Maturana (1992; neurobiólogo chileno) en relación al lenguaje decía que a pesar de necesitar el cerebro para estar en el lenguaje, el fenómeno del lenguaje no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones humanas. A la relación le llamaba “lenguajear”, lo que da lugar a varios productos, o el lenguaje, que éstos sí pueden estar en los diccionarios, las gramáticas, los libros.

El énfasis en el uso para el lenguaje escrito se puede inscribir en el hecho de que sea un objeto cultural. Michael Tomasello (1999, lingüista y psicólogo estadounidense) define los objetos culturales por sus propiedades. Sostiene que comparten propiedades con otro tipo de objetos, como los objetos naturales y los artefactos. Son materiales como los objetos naturales, pero se diferencian de los naturales, como la roca o el conejo, en que fueron creados intencionalmente por el ser humano para algún propósito, para cumplir una función, como los artefactos. Se parecen a los artefactos porque sirven para ampliar las habilidades humanas: el megáfono amplía la voz, las gafas amplían la vista, etc. Tomasello dice que tanto los niños como los primates pueden hacer uso de los objetos naturales y de los artefactos, a pesar de que solo los humanos son creadores de artefactos. Además de los objetos naturales y de los artefactos, están los artefactos simbólicos que son creados intencionalmente, al igual que los artefactos. Por ejemplo, el lenguaje es un objeto simbólico y cultural con la función de comunicación. ¿Cómo se aprenden los objetos culturales y simbólicos? La respuesta de Tomasello es la siguiente:

- No se pueden aprender *de las otras* personas, mirando como lo usan las otras personas,
- No se pueden aprender mirando para qué propósito fueron creados
- Solamente se pueden aprender *a través de las otras* personas. Es decir, por el uso comunicativo que otras personas hacen de este tipo de objetos. Así es cómo se aprenden para qué sirven y qué se puede hacer con ellos.

En la definición misma de “objeto cultural” está la interacción: se aprende a través del uso que hacen otras personas, en el caso de los textos escritos es a través de la conducta lectora.

Voy a citar también a Per Linell (2011; 2012, lingüista sueco) que sostiene que se puede interpretar el lenguaje de dos maneras: como formas abstractas organizadas en sistemas (fonología, sintaxis, semántica, etc.), o como acciones y procesos (o patrones de tales procesos) que forman parte de prácticas situadas. Las teorías principales desarrolladas dentro de la lingüística han dado prioridad a la primera perspectiva. Pero, en la actualidad se han invertido las prioridades. Actualmente se enfatiza en las interacciones y en las interdependencias del contexto, y se da prioridad a las acciones, procesos y prácticas. Esta postura implica claramente que el sistema de la lengua no tiene prioridad sobre el uso de la misma, ni en la explicación teórica ni en la explicación sobre el desarrollo del lenguaje. Es más, ni en el lenguaje oral, ni en el lenguaje escrito.

Esta visión de lenguajear, de objetos culturales y de las acciones y procesos me permite responder a lo que concebimos como *retos* profesionales de los profesores. Uno de esos retos es el comprender que se trata de lenguaje, que el lenguaje es un fenómeno cultural que está en las interacciones entre las personas, en el uso que hacen de él en sus intercambios comunicativos (el *lenguajeo* que decía Maturano). Está también en el intercambio con los objetos culturales (que sostiene Tomasello). En relación a ello, la tarea didáctica del profesor de lengua es difícil porque requiere varias competencias: requiere no solo conocer las reglas y convenciones del sistema (lo que figura en los diccionarios, las gramáticas), sino también tener una representación de cómo se usa y reflexionar sobre ello. Requiere además conocer lo que se aprende leyendo sobre el mundo (lo que está en las enciclopedias), así como conocer cómo usan y qué saben los niños del lenguaje o su competencia lingüística y cognitiva (de las que es dependiente e interdependiente el aprendizaje de lo escrito) y usar el lenguaje como medio de comunicación para la enseñanza (o competencia pragmática).

3. ¿Existe una preparación adecuada específica para el trabajo y la didáctica de la lectoescritura?

La respuesta depende de lo que se entienda por “alfabetización “. Cuando hablamos de alfabetización, de aprendizaje de la lectura y la escritura o incluso de lectoescritura (composición de palabras que suelo evitar para no dar la idea de que se trata de un proceso único, homogéneo y simultáneo), tenemos que recordar que nos referimos al proceso de aprender lenguaje escrito. Y ello implica una discusión sobre la naturaleza del proceso y sobre la relación entre lo escrito y lo oral. Es bastante frecuente que se refiera a este proceso inicial como *codificación* o aprendizaje del *código*. Pero, ¿qué quieren decir “codificación” o “código”? Quieren decir que se interpreta el lenguaje escrito como un código, es decir como un sistema de reglas de transcripción o de asignación de una representación a otra (de lo oral a la escritura que codifica lo oral).

En particular, como un sistema que codifica los fonemas de la lengua oral en las letras de lo escrito (proceso también es denominado de “correspondencia fono-gráfica”). Desde esta perspectiva, la preparación para el aprendizaje estará en relación con la idea de los “componentes” del código (que predomina mayoritariamente en la literatura de origen anglosajón). Por un lado, uno de esos componentes es el proceso denominado de “conciencia fonológica”, otro es el de “conocimiento de las letras” del alfabeto y sus reglas de correspondencia. Además de otras propiedades del sistema escrito (como puede ser la direccionalidad y posición de lo escrito en la página o en la pantalla).

Hace varias décadas nos opusimos con Emilia Ferreiro a esta visión del código (Ferreiro y Teberosky, 1979) diciendo que el aprendizaje de lo escrito no era equivalente al aprendizaje de un código, donde las unidades de ambos (lo oral y lo escrito) para el niño que aprende fueran consideradas como unidades previamente conceptualizadas, aprendidas y listas para su puesta en relación. Sosteníamos entonces y después (Ferreiro, 2002) que el tema de las unidades dentro de la visión de un sistema previo y dispuesto para su uso, incluía no sólo los fonemas, sino también las palabras, las frases o los textos. Nos acompañaban en esta discusión varios autores (Blanche-Benveniste, 1998; Béguélin, 2002; Linell, 2011; Olson, 1994; Port, 2006; 2011). A diferencia de esta perspectiva de los “componentes” más o menos aislados o aislables y dispuestos para su uso; sosteníamos que se trataba de un proceso constructivo y de conceptualización para el aprendiz.

Pero, ¿qué significa proceso constructivo y de conceptualización? Vamos a comenzar por el aspecto más simple. En el aprendizaje de lo escrito es necesario aprender los símbolos de lo escrito, es decir las letras. En este aprendizaje, ha contribuido mucho la base material ofrecida por la tecnología de ordenadores, tabletas y teléfonos móviles en sus teclados (Hutchins, 2005). Esa base material ofrece una oportunidad para pensar y aprender sobre el inventario de letras: en la actualidad los niños pequeños saben que existe un inventario (aunque no sepan que son 26 las letras), antes en cambio no tenían oportunidad de verlas todas juntas y se las enseñaban “letra por letra”. A pesar de que se trata de símbolos ya dados y construidos culturalmente, los niños necesitan aprender que las variaciones de forma (mayúscula, minúscula) y de tipografía (cursiva, de imprenta) son irrelevantes respecto a la categoría de las letras (es decir, que a pesar de las diferencias entre “a, A, *a*” o entre “g, G, *g*”, tienen que ser tratadas como iguales en relación a las categorías de “A” o de “G”, etc.). Es decir, que a partir de las varias formas del inventario de letras tienen que “construir” los conceptos para identificar cada letra. Se trata de un aprendizaje que es favorecido por la frecuencia estadística con que los niños interactúan con los textos escritos.

¿Ocurre lo mismo desde el lado de los fonemas? De ninguna manera, dicen los lingüistas (Blanche-Benveniste, 2002; Linell, 2011), eso no es cierto para los sonidos del habla donde no hay ningún inventario fijo. Las letras son ejemplares de símbolos a pesar de sus variaciones, los sonidos del habla presentan un problema de percepción y

producción muy diferente a las letras. Por ejemplo, cambian con las regiones (dialectos), con las circunstancias de los hablantes, sus estados de ánimo y sus intenciones, cambian con las generaciones, etc.; se trata de pronunciaciones continuamente cambiantes. Tampoco tienen una forma invariante, aunque representamos con la misma letra “P” las producciones de “papá” y “campo”, físicamente no son sonidos iguales. No se da una correspondencia uno a uno entre el inventario de las 26 letras y los sonidos, de allí la invención ortográfica de combinaciones de letras y de dígrafos (*ch* en español, *ig*, *ix*, etc. en catalán, combinaciones de vocales en francés, etc.). Y, cuando queremos segmentar las emisiones en sonidos no nos encontramos con consonantes y vocales como podrían estar representados en lo escrito, sino con diversas unidades del tamaño de una sílaba, por ejemplo.

En resumen, la alfabetización inicial no puede ser tratada como el aprendizaje de un código. Entonces, desde esta perspectiva, ¿hay una preparación para el aprendizaje? Responderé en la siguiente pregunta.

4. Desde su punto de vista, ¿cree que existe en la actualidad alguna línea de investigación que predomine sobre otra en la enseñanza de la lectoescritura?

Existe una línea que relaciona la enseñanza con el aprendizaje y la literatura infantil: básicamente con la lectura en voz alta por parte de los adultos de libros de literatura infantil. Pero no es predominante, a pesar de que muchos autores concuerdan en que la lectura en voz alta es “la quinta esencia de los desarrollos letrados” y es una preparación para el aprendizaje de lo escrito (Pellegrini, 1996). Al relacionar la literatura con la lectura incorporamos la biblioteca en el aula, como dice Colomer (Teberosky y Colomer, 2001). Y también en el currículum, y para demostrarlo voy a presentar una lista de algunos de los libros que hemos trabajado (algunos están en castellano, otros en catalán, en portugués o en francés).

Estos cuentos se han usado en los primeros cursos y resultan adecuados por su estructura repetitiva.

Le livre de Petit ours, d’Anthony Browne. Coin Coin, de Frédéric Stehr. (Editorial Corimbo). L’Afrique de Zigomar, de Corentin. (Editorial Corimbo). ¡Que aproveche, señor Conejo! de Claude Boujon. La marieta, de Eric Carle. (Kalandraka). Et pit et pat à quatre pattes. Jeanne Ashbé. Pastel (Editorial Corimbo). Perdido! , d’Antonin Louchard. Albin Michel Jeunesse (Trad. El colibrí, SM). Superconejo, Blake, Stephanie. ¡Aaaah! ¡El dentista, no! Blake, Stephanie. ¡No quiero ir a la escuela! Blake, Stephanie. ¿Entonces? Crowther, Kitty

Las fábulas se trabajan por el esquema deductivo y aspectos de la moral de la historia.

Fábulas clásicas. Fábulas de Arnold Lobel, etc.

Los textos clásicos sirven para trabajar la estructura narrativa, en particular la “Gramática de la historia”.

El gato con botas, la Caperucita Roja, El soldadito de plomo, La Blanca Nieves, etc. El lobo que quería ser un cordero” Mario Ramos (entre otros).

Estos textos sirven para trabajar inicios y finales de la estructura narrativa.

Le roi est occupé, de Mario Ramos. (Trad. Corimbo). “Il était une fois... il était une fin”. Alain Serres et Daniel Maja. “Dos ratones y un queso” Claudia Rueda (Océano Travesía).

Con estos textos se trabaja adjunción y la sustitución de elementos.

L’aniversari de Senyor Guillamon. Anaïs Vaugelade. La talpeta que volia saber qui li havia fet això en el cap, de Werner Holzwarth. Xap!, de Corentin. (Corimbo, Chap!)

Este sirve para trabajar la alternancia entre narración y descripción.

El Grúfalo, de Julia Donaldson.

Estos textos son para trabajar la repetición de ida y vuelta.

“Corre corre, Carbassetta” Eva Mejuto & André Letria. “Quando Mame virou um monstro” Joanna Harrison (en portuguès). La caza del oso, de Rosen et Oxenbury.

Estos textos son para trabajar juegos del lenguaje (rimas, ritmo, relaciones semánticas, composición de palabras, lenguaje formulario, etc.).

El llibre dels sorolls, Bravi, Soledad. Crowther, Kitty ¡Scric scrac bibib blub! Tú grande y yo pequeño, Grégoire Solotareff, Contraris (varios). Cuentos en verso para niños perversos. Roald Dahl. Madrid, Altea, 1999. (Desde 8 años). El mundo del revés, Maria Elena Walsh. L’història fantàtica (VACABRA). Bestiolaris de la Clara de M. Desclot. Bonjour et merci. Les mots magiques pour être poli, de [Caroline Pellissier](#). Des mots magiques!, de André Rey.

5. ¿Cómo interpreta usted que puede potenciarse en la escuela actual la lectura y la escritura de textos académicos en niños y jóvenes?

Creo que es una posibilidad interesante, si bien todos los niños aprenden a hablar (si no tienen dificultades o trastornos específicos) y casi todos aprenden a leer y escribir (también en circunstancias adecuadas y si no tienen dificultades específicas), no todos llegan a ser igualmente competentes. Hay grandes diferencias entre los niños. Por ejemplo en el conocimiento básico del vocabulario, se ha visto que los niños y niñas difieren en varios miles de palabras cuando entran a la escuela. Un niño o niña de 5 años puede llegar a producir 5000 palabras. Pero esta no es la cuestión; la cuestión es: ¿cuántas palabras tiene que haber oído y comprendido en su contexto de crianza para llegar a esta cantidad? En efecto, el tema de las diferencias individuales está relacionado con aspectos culturales: el lenguaje que el adulto (padre, madre) ha usado con el niño

para que este aprenda. O dicho, en otros términos para entender cómo se llega a ser un hablante competente se debe pensar en términos de interacción entre los niños y niñas y los adultos (familia y profesores).

Desde el punto de vista social, la desigual competencia entre los niños tiene que ser interpretada en términos de “desigualdades culturales” y no solo desigualdades económicas. Esta interpretación nos muestra que lo social también está en lo individual, aunque sea difícil entender lo social individualizado (Lahire, 2012). Esto tiene mucho que ver con la lectura y escritura de textos académicos por varios motivos: desde la concepción de lo que implica aprender lenguaje y desde los motivos didácticos.

Desde el punto de vista de la concepción del aprender lenguaje, debemos tener en cuenta que con su aprendizaje se tiene acceso a un sistema simbólico de significados, a un recurso a través del cual la experiencia se convierte en conocimiento (Teberosky y Jarque, 2014). Gran parte de los significados culturales están en los textos escritos, por tanto para acceder a ellos es necesario leer para aprenderlos. Esta expresión de “leer para aprender” es imposible de pensar en sociedades puramente orales, y en las sociedades letradas ha cambiado nuestra manera de comunicar, pensar, memorizar y distribuir el conocimiento. Aunque desde la perspectiva didáctica, se suelen desdoblar en dos momentos los procesos de “aprender a leer” y “leer para aprender” así como postergar temporalmente la comprensión como posterior al aprendizaje de la lectura. La desigualdad en las competencias y las desigualdades culturales tienen que ver con este desdoblamiento temporal: algunos niños llegan a aprender a leer y a comprender lo que leen, otros solo a aprender leer. Si invertimos el orden y colocamos primero la comprensión, primero la importancia de qué leer cuando se aprende, posiblemente evitaríamos esta distorsión. Si colocamos primero los significados culturales con contenidos interesantes y atractivos para los niños, evitaríamos la creencia de que se trata de aprendizajes instrumentales libres de cualquier carga cultural. Atribuir igual disposición “natural” para los aprendizajes culturales es mantener esas diferencias.

6. *¿Qué papel tiene la literatura infantil para el desarrollo de la lectoescritura?*

Como ya he argumentado juega un importante papel, una puerta para entrar en el mundo de la cultura escrita, tanto en preescolar como durante la escolaridad primera. En esos momentos, cuando los niños no pueden leer de forma autónoma, la literatura infantil a través de la lectura en voz alta de los adultos constituye una vía para conocer textos antes de saber leer. La forma en que se lee en voz alta, el tipo de interacción con los niños, las maneras de hacer que participen y las adaptaciones de los adultos al nivel de competencias infantiles (concepto de responsividad), tanto como los textos escogidos son factores determinantes en el éxito de esta empresa de iniciación. La primera experiencia con la lectura puede comenzar en la familia o suceder por primera vez en la escuela. Cuando sucede en las familias, muchos niños llegan a parvulario habiendo participado en experiencias frecuentes de lectura de cuentos. Esas experiencias

familiares facilitan los aprendizajes escolares. Otros niños tienen que esperar a la escuela para participar en las lecturas y las experiencias letradas. Como vemos, desde el preescolar (y aún antes) comienzan las diferencias individuales (que son en parte diferencias sociales y culturales).

Las evidencias de investigaciones recientes sostienen que contribuye al desarrollo del lenguaje y de una alfabetización emergente. Por ejemplo, las lecturas realizadas por la familia han sido consideradas por varios investigadores como la actividad que promueve el aprendizaje del lenguaje en los años preescolares (Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Galda, y Cullinan, 2000; Sénéchal, Thomas y Monker, 1995; entre otros). Desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje, estas investigaciones ponen en relación la lectura de libros y el aprendizaje de vocabulario o la comprensión de la estructura del género. Por ejemplo, Cameron-Faulkner (2013) comparó las construcciones sintácticas de 20 libros infantiles con una muestra del habla dirigida a los niños. Los resultados del estudio demuestran que había diferencias respecto a las construcciones canónicas de SVO, a las construcciones complejas (transitivas, intransitivas, ditransitivas), a la frecuencia y tipo de discurso referido (discurso directo o indirecto) al uso de tiempos verbales, tipo y conectores, a las formas fijas, paquetes lexicales y secuencias formularias en lenguaje figurado y lenguaje letrado y a la prevalencia de las expresiones canónicas (es decir, los que presentan sujeto-verbo-objeto. Además hay diferencias en cuanto al vocabulario: a través de la frecuente denominación o etiquetado de las ilustraciones por parte de los padres, de los comentarios y las preguntas cuando se lee a los niños pequeños, estos aprenden palabras nuevas y comprenden los cuentos. Desde el punto de vista del aprendizaje de aspectos de la alfabetización emergente indican que hay una relación entre la participación en las situaciones de interacción que se organizan alrededor de la lectura, y que denominan eventos de lectura en voz alta, y el aprendizaje de conocimientos sobre lo impreso (función de los libros, dirección de la lectura, diferenciación entre ilustración y texto, identificación de letras, etc.), la comprensión del texto y el reconocimiento de palabras (Dickinson, 2001; Dickinson, McCabe y Anastasopoulos, 2002; Snow, Burns y Griffin, P.1998; entre otros).

En cuanto a qué leer a los niños, la respuesta de las investigaciones es textos de literatura infantil porque son “textos que enseñan a leer” (Meek, 1988; 2004). Es decir, son textos que a través de la ilustración y del formato introducen al niño en el tema, le dan significado y ayudan a la lectura. En particular, los libros tipo álbum contribuyen con un soporte de varios tipos de recursos semióticos: el lenguaje, los recursos de ilustración, la tipografía y la disposición en diferentes formatos. Este tipo de libros se dirige, además, a una audiencia dual: a los niños pero también a los adultos.

Referencias bibliográficas

- Béguélin, M.-J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 31-52). Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura irreductible a un “código”. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bus, A., van Ijzendoorn, M. y Pellegrini, A. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cameron- Faulkner, T. (2013). *A cFirst Language*, 33, 268-279.
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school* (pp. 175–203). Baltimore: Brookes.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. y Anastasopoulos, L. (2002). A Framework for Examining Book Reading in Early Childhood. En van Kleeck, A., Stahl, S. A. y Bauer, E. B. (Eds.). *On reading to children: Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Galda, L. y Cullinan, B. E. (2000). Reading Aloud from Culturally Diverse Literature. En D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.). *Beginning Reading and Writing*

- (134- 142). New York: International Reading Association & Teachers College Columbia University.
- Hutchins, E. (2005). The material basis of conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 37, 1555-1577.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14.
- Linell, P. (2011). Are Natural Languages Codes? PERILUS 2011, *Symposium on Language Acquisition and Language Evolution The Royal Swedish Academy of Sciences and Stockholm University*.
- Linell, P. (2012). On the Nature of Language: Formal Written-Language-Biased Linguistics vs. Dialogical Language Sciences. En Kravchenko, A.V. (ed.), *Cognitive Dynamics in Linguistic Interactions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 107-124.
- Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud, UK: The Thimble Press.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A. Santiago: Colección Hachette-Comunicación.
- Olson, D. (1994/1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pelligrini, A.D., Perlmutter, J.C., Galda, L.y Brody, G.H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Port, R. (2006). The graphical basis of phones and phonemes. En Munro, M. y Bohn, O-S. (eds.), *Second Language Speech Learning: The Role of Language Experience in Speech Perception and Production*. Amsterdam: John Benjamins. 349-365.
- Port, R. (2011). Phones and Phonemes are Conceptual Blends, Not Cognitive Letters. Ms. Indiana University: Department of Linguistics and Cognitive Science.
- Sénéchal, M., Thomas, E. y Monker, J-A. (1995). Individual Differences in 4 Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, 218-229.

- Snow, C., Burns, S. y Griffin, P., (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Teberosky, A. y Colomer, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegar i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. y Jarque, M. J. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta maestra*, 8, 21-26.
- Tomasello, M. (1999): The Cultural Ecology of Young Childrens' Interactions with Objects and Artifacts. En E. Winograd, R. Fivsh & W. Hirst (Eds.). *Ecological Approaches to Cognition* (pp. 153-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

