

ISLL

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Nº 7

Enero
2017

Andrea Felipe Morales

Elvira Barrios Espinosa

Vicente Clemente Egío

Antonio Díez Mediavilla

José Rovira-Collado

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Raquel Lanseros Sánchez

Remedios Sánchez García

Sergio Vera Valencia

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Enero 2017



MÁLAGA

Índice

Dirección y comités	3
Secciones, ISSN	5
Normas de publicación	6
ARTÍCULOS	
Andrea Felipe Morales y Elvira Barrios Espinosa:	
Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes	7
Antonio Díez Mediavilla y Vicente Clemente Egío:	
La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula	22
Inmaculada Clotilde Santos Díaz:	
Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares	36
José Rovira Collado:	
<i>Booktrailer</i> y <i>Booktuber</i> como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector	55
Raquel Lanseros Sánchez y Remedios Sánchez García:	
Intervenciones en CL para ELE mediante textos literarios. La poesía de Antonio Hernández aplicada al aula de nivel avanzado	73
Sergio Vera Valencia:	
Reading motivation and Reading habits	85

Investigaciones Sobre Lectura

DIRECTORA

Elena Jiménez Pérez. UGR, España

SUBDIRECTOR

Juan de Dios Villanueva Roa. UGR, España

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, España

Ana Teberosky Coronado. UB, España

Antonio Díez Mediavilla. UAL, España

Antonio Gómez Yebra. UMA, España

Antonio Mendoza Fillola. UB, España

Daniel Cassany. UPF, España

Eloy Martos Núñez. UEX, España

Francisco Gutiérrez García, UJA, España

Jesús Alonso Tapia. UAM, España

Juan Sáez Carreras. UM, España

Milagros Fernández Pérez. USC, España

Miguel Ángel De La Fuente González. UVA, España

María Luisa Lobato López. UBU, España

Lis Cercadillo Pérez. Nacional Project Manager PISA Spain, España

Luis Gómez Canseco. UHU, España

DIRECTOR 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. Palacký University, Olomouc República Checa

Moisés Selfa. ULL, España

Narciso Contreras. UJA España

Rubén Cristóbal. Liceo José Martí (Varsovia), Polonia

Victoria Rodrigo. Georgia State University Atlanta, EE UU

Salvador Almadana López. IC Praga, República Checa

Mercedes Garcés Pérez. Universidad Marta Abreu, Cuba

Eduardo Encabo Fernández. UM, España

Jorge Verdugo. Universidad de Nariño, Colombia

Carne Rodríguez. Universidad de Liverpool, UK

Santiago Fabregat Barrios. UJA, España

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

Eufrasio Pérez Navío. UJA, España

José Belmonte Serrano. UM, España

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara. UM, España

Antonio Albertus Morales. UM, España

Fernando Azevedo. Universidade do Minho, Portugal

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

Margarita Campillo Díaz. UM, España

Eduardo Iáñez Pareja. UGR, España

Manuel Morales Cuesta. 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. UJA, España

Coordinadora: Natalia Martínez León. UMA, España

Competencia lectora en lenguas románicas.

Director: Moisés Selfa, UDL, España

Fomento de la lectura

Director: Rubén Cristóbal. UC3M, España

Coordinadora: Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

Literatura Infantil y Juvenil

Director: Jorge Verdugo. Universidad de Nariño, Colombia

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 a través de la plataforma OJS están abiertos de forma permanente. Envío de originales/submission of papers:

juandedios@compensionlectora.es y 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 7.
Enero de 2017

Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes

Assessment of Preservice Teachers' Reading Competence

Andrea Felipe Morales
Elvira Barrios Espinosa
Universidad de Málaga

Pág. 7 a la 21

Keywords

Student, teacher, reading,
text comprehension,
educational research

Abstract:

This paper presents a test aimed at assessing university students' reading competence –*The Reading Competence Test for University Students* (in Spanish, *Test de Competencia Lectora para Universitarios, Test CLUni*)– and the results obtained in the test by prospective Early Years and Primary Education teachers. The theoretical framework underlying the test is followed by description of the pilot stage and the validation process; this included content and expert validity. Next, the test is characterised. It consists of six authentic texts (four continuous and two non-continuous texts) that were selected according to the proposed text types in PISA-2012. Finally, the results obtained in the test by a sample of 288 students in the Bachelor Degree of Early Years ($n=148$, 51.4%) and Primary Education ($n=140$, 48,6%) at the University of Málaga in the academic year 2013/4 are presented. Results pertaining the students' perceptions

on the difficulty of the test are also included.

1. Introducción

1.1. Comprensión lectora

En la actividad de comprender el lenguaje intervienen diversos procesos lingüísticos y psicológicos, no solamente de descodificación de ideas explícitas sino también de las inferidas a partir del conocimiento del mundo universal, rescatadas de la memoria a largo plazo (MLP). Participan en la lectura, por tanto, mecanismos cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos, que permiten la interpretación y valoración personal del texto.

Como describe Solé (1992, p. 21), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el que el lector trata de satisfacer de una forma activa, procesando y examinando el texto, los diversos objetivos que motivan su lectura, siendo estos imprescindibles para que tenga lugar dicho proceso. El lector construye el significado del texto según sus experiencias y conocimientos previos y guiado por sus objetivos. Los objetivos del lector condicionan, por tanto, su lectura, a pesar de que el texto sea invariable, y son esenciales porque no solo determinan las estrategias de lectura de las que depende la comprensión, sino que influyen en el control inconsciente que tenemos sobre este proceso (Solé, 1992, pp. 21–22).

Sánchez Miguel y García-Rodicio (2014, pp. 87–89) definen los tipos de comprensión. En la *comprensión superficial (texto base)*, el lector es capaz de entender lo que dice el texto mediante la selección y organización de su contenido, empleando escasamente sus conocimientos previos. Para que tenga lugar una *comprensión profunda (modelo situacional)*, no obstante, es necesario que el lector comprenda, además, el contexto situacional al que se refiere el texto; debe, por tanto, integrar sus conocimientos previos con la información contenida en el texto. Por último, la *comprensión crítica (o reflexiva)*, se manifiesta cuando el lector evalúa la “validez” de la fuente y solventa las inconsistencias que puedan producirse entre afirmaciones dentro de un mismo texto (o entre varios textos) o entre la información que aporta el texto y los conocimientos que ya posee. Estos tipos de comprensión se relacionan con los aspectos de la competencia lectora evaluados con los ítems de PISA, como podemos ver en la figura 1.

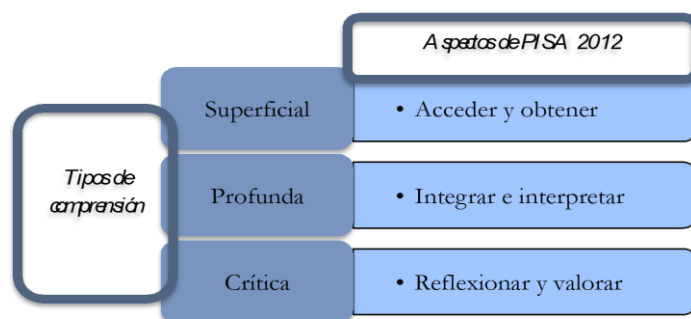


Figura 1. Correspondencia entre los tipos de comprensión y los aspectos de PISA 2012 (Felipe, 2015, p. 46)

Sánchez Miguel y García-Rodicio (2014) describen, asimismo, los procesos responsables de la comprensión: procesos locales y procesos globales (figura 2). Los *procesos locales* –que están dirigidos por los elementos específicos del texto conforme van apareciendo en el campo visual del lector– son tres:

1. *Decodificación*: Leemos palabras, activamos su significado y el de aquellos conceptos asociados con ellas.
2. *Proposición*: Componemos con esos significados léxicos una red de relaciones (agente-acción-objeto) que conforma las unidades básicas del significado.
3. *Integración lineal*: Una vez creada una proposición, emprendemos la elaboración de una nueva que debe conectarse a la anterior. (p.89)

Los *procesos globales*, sin embargo, consideran generalmente el texto como un todo, por ejemplo, cuando se identifica el tema tratado y se construyen ideas más generales, prescindiendo de los elementos secundarios y deduciendo categorías con un grado más alto de abstracción. Los autores señalan, además:

Finalmente, hemos visto que realizamos inferencias para conectar localmente dos proposiciones (inferencias puente) o para encontrar una meta que dé sentido a todo lo narrado. Y de manera más básica, hemos también mencionado que cada vez que reconocemos una palabra en el texto y activamos lo que sabemos de ella en nuestra memoria, se propaga la activación de todos los elementos con los que está conectada en nuestra memoria. (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2014, p. 89)

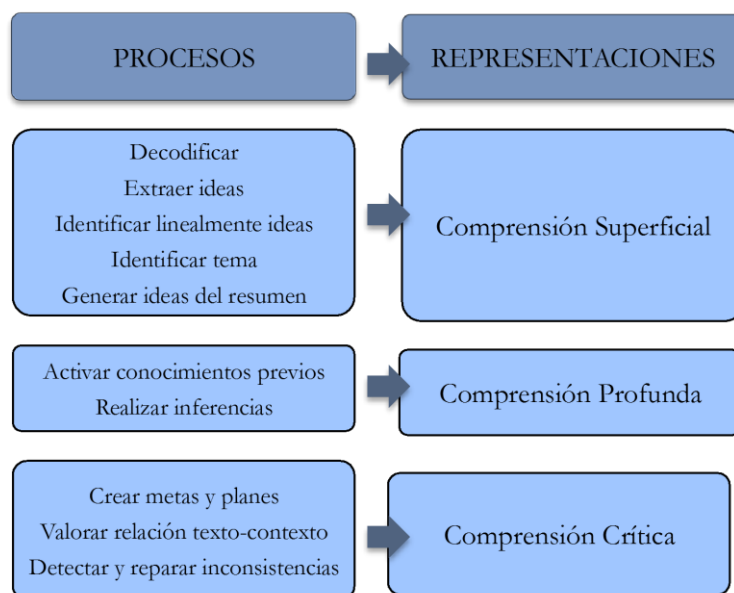


Figura 2. Modelo para entender la comprensión lectora (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2014, p. 90)

Las diversas explicaciones del proceso de lectura pueden agruparse, asimismo, en dos modelos: el ascendente (*bottom up*) y el descendente (*top down*). En el modelo *ascendente* se entiende que para alcanzar la comprensión, el lector procesa el texto de una manera secuencial, comenzando por las letras, siguiendo por las palabras, las oraciones... En cambio, en el modelo descendente, el lector hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para formular hipótesis sobre el contenido del texto y recurre a este para comprobarlas. El modelo interactivo reúne y simplifica ambos enfoques, por una parte los elementos que componen el texto (unidades léxicas, subléxicas y supraléxicas) crean expectativas en el lector de una manera ascendente pero, por otra parte, al mismo tiempo, el significado global del texto genera unas conjeturas semánticas que el lector trata de verificar de manera descendente (Solé, 1992, p. 24).

Cuando el lector verifica sus predicciones sobre el significado del texto, puede elaborar una interpretación y se produce la comprensión. Como señala Solé (1992), “cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender acciones necesarias para resolver la situación” (Solé, 1992, p. 27).

1.2. La competencia lectora en PISA

La definiciones de los conceptos de lectura y competencia lectora han evolucionado al verse influidas por los cambios socioculturales y económicos (Jiménez Pérez, 2014). El aprendizaje considerado como un *continuum* a lo largo de toda la vida, y no simplemente en los primeros años de esta, ha modificado las concepciones sobre la competencia lectora: ya no se considera como una capacidad que tan solo se adquiere durante la primera etapa escolar, sino que se entiende como un conjunto en constante evolución compuesto por conocimientos, habilidades y estrategias que han de ser desarrolladas por el individuo a partir de las experiencias y de la interacción social (OCDE, 2006, p. 48). En *La lectura en PISA 2009* –y asimismo en el *informe de PISA 2012*–, se define de este modo la competencia lectora:

La capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar en la sociedad. (Ministerio de Educación, 2010, p. 34 y MECD, 2013, p. 54).

Zayas (2012) apunta que en esta concepción se relacionan tres componentes: el lector, los textos y los fines de lectura. El lector adecua su lectura a un fin, y al mismo tiempo, las diferentes situaciones/fines de lectura condicionan su acercamiento al texto, y las características del texto estipulan las destrezas y estrategias que ha de utilizar el lector (figura 3).

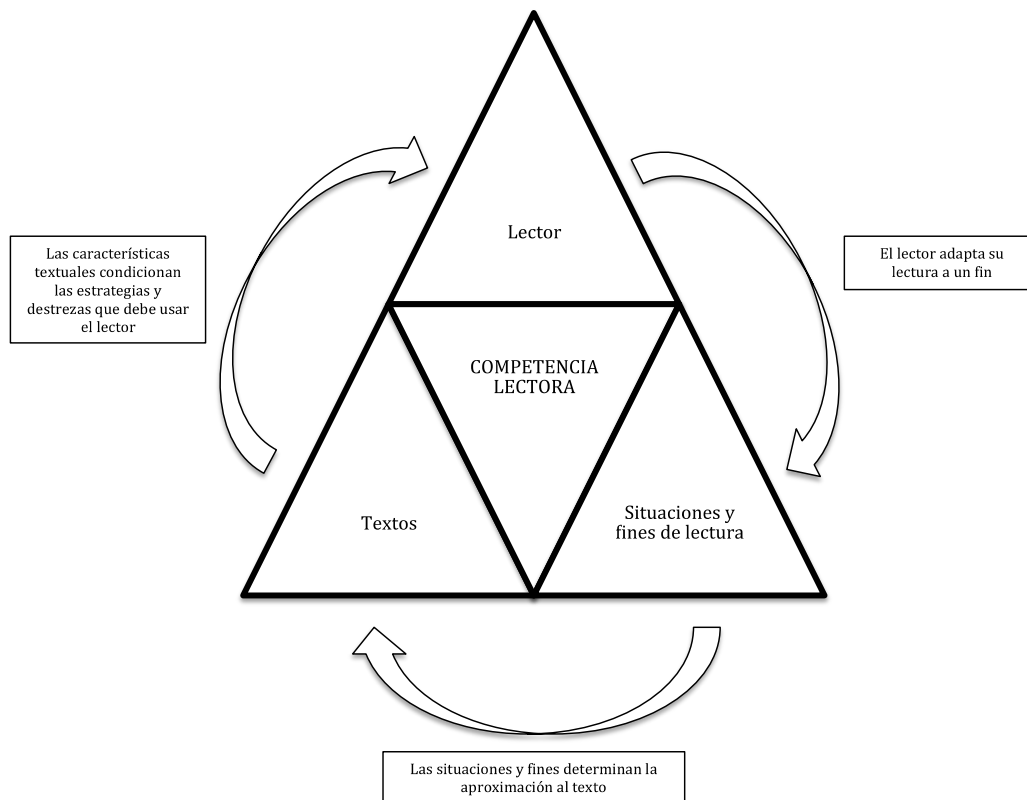


Figura 3. Elementos que entran en relación en la competencia lectora (Felipe, 2015, p. 51)

En PISA 2012 (MECD, 2013, p. 55), al diseñar los ejercicios que evalúan la competencia lectora, se consideran únicamente tres características esenciales del proceso lector, por la imposibilidad de englobar en una misma evaluación su multiplicidad de matices (Felipe, 2014, p. 298). Estas características fundamentales son:

- La *situación*. Se refiere tanto al lugar donde se produce la actividad lectora como a los diferentes contextos y finalidades de esta. Los contextos sociales en las que pueden clasificarse las distintas situaciones de lectura son: personal, público, educativo y profesional (MECD, 2013, pp. 56–57).
- El *texto*. Los textos en PISA 2009 y PISA 2012 pueden categorizarse según cuatro criterios: medio, entorno, formato y tipo de texto. Teniendo en cuenta el medio o soporte, los textos se dividen entre impresos o digitales (en PISA 2012 se sustituye el término “electrónicos” por el de “digitales”). Los textos digitales pueden clasificarse, asimismo, según el entorno: entorno de autor, entorno basado en mensajes, y entornos mixtos. Según el formato, los textos pueden clasificarse en continuos, discontinuos, mixtos o múltiples. Al considerar el tipo de texto, el proyecto PISA –adaptando la catalogación de Werlich (1976)– divide los textos en descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos y transaccionales (MECD, 2013, pp. 57–61).

- El *aspecto*. Hace referencia a las diferentes maneras, objetivos y estrategias mentales que tiene el lector para acercarse al texto. Los aspectos que sirven de guía para la elaboración de los ejercicios en PISA 2012 (MECD, 2013, pp. 61–64) son cinco; estos se agrupan a su vez en tres categorías para facilitar la evaluación de la competencia lectora y la descripción de los resultados: acceder y obtener, integrar e interpretar y reflexionar y valorar.

1.3. *La competencia lectora de universitarios*

Una de las tareas que con mayor asiduidad se exige a los docentes en formación y demás estudiantes universitarios, es la lectura de textos académicos de distinta índole – manuales, artículos especializados, informes, etc.– que cumplen funciones varias tales como la introducción de nuevos conceptos, la ampliación de contenidos, la presentación de puntos de vista divergentes en torno a un mismo fenómeno, entre otros.

Tanto los textos que se les presentan a los estudiantes en la etapa universitaria – sofisticados y complejos desde el punto de vista conceptual y discursivo– como las tareas asociadas a ellos, plantean generalmente una mayor demanda cognitiva que aquéllos a los que estaban expuestos en su etapa educativa anterior; esta circunstancia puede representar para algunos un escollo difícil de superar. De hecho, no son infrecuentes las quejas de profesorado de distintos puntos geográficos sobre las deficiencias del alumnado de reciente ingreso a la universidad en una competencia clave como es la de la lectura, cuya importancia reside en que es una capacidad instrumental indispensable para acceder a saberes y desarrollar capacidades propias de las enseñanzas universitarias (De Brito y Angeli, 2005; Echevarría, 2006; Echevarría y Gastón, 2002; Hernández Garre, 2009; Quintana, Raccoursier, Sánchez Guzmán, Sidler y Toirkens, 2007). En palabras de Delgadová y Gullerová (2015):

En nuestra opinión, la competencia lectora es un complejo de habilidades y capacidades lectoras necesarias para el trabajo efectivo con el texto. No es solo la habilidad de leer palabras, frases y textos; significa también comprender todo lo leído, trabajar con el contenido y con la información obtenida para interpretarla y transmitirla correctamente y, sobre todo, para crear nuestras propias ideas a partir de la información obtenida, es decir, crear un nuevo conocimiento innovador a partir del conocimiento adquirido a través de la lectura. (Delgadová y Gullerová, 2015, p. 49).

2. Diseño del estudio

2.1. *Introducción*

Al constatar la ausencia de un instrumento validado en nuestro contexto que midiese esta competencia en estudiantes universitarios, se diseñó el *Test de Competencia Lectora para Universitarios (Test CLUni)*.

La versión preliminar del *Test CLUni* fue validada por cinco expertos de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología y Psicología de la Educación. Los expertos consultados valoraron muy positivamente la mayoría de los ítems que componen la prueba; no obstante, señalaron ciertos aspectos de mejora, que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la versión última de la prueba. Igualmente, la validez del contenido estaba garantizada por la selección de tipos de textos y el diseño de los ítems acorde a los supuestos establecidos en el marco teórico de PISA 2009 y 2012 (Felipe, 2014, pp. 308–309).

2.2. Contexto y participantes

Tomaron parte en la investigación un total de 288 estudiantes de primer curso del Grado en Educación Infantil ($n=148$, 51,4%), y de segundo y cuarto curso del Grado en Educación Primaria ($n=140$, 48,6%) de la Universidad de Málaga, del año académico 2013–14, con edades comprendidas entre los 18 y los 51 años (media de edad: 23,19, D.E. 5,025); de ellos, 234 (81,2%) son mujeres y 54 (18,8%), hombres.

2.3. Descripción de la prueba

Considerando los resultados obtenidos en la fase de pilotaje y las valoraciones de los expertos, se elaboró una nueva versión de la prueba. El *Test CLUni* consta de un total de 6 textos y 24 preguntas, de las que todas son de elección múltiple con cuatro alternativas. Un total de 13 preguntas evalúa la categoría del aspecto de acceso y obtención de la información, 9; la de la integración e interpretación, y 2 la de reflexión y valoración. La tabla siguiente muestra la clasificación de los textos de esta prueba, siguiendo una tipología adaptada de Werlich (1976) utilizada en PISA 2009 y 2012 (tabla 1).

TEXTO	SEGÚN MEDIO	SEGÚN FORMATO	SEGÚN TIPO	SEGÚN SITUACIONES/ CONTEXTOS DE LECTURA
1	Impreso	Continuo	Instrucción (modo de actuación)	Educativo
2	Impreso	Continuo	Narración (novela)	Personal
3	Impreso	Mixto	Instrucción (normas)	Educativo
4	Impreso	Continuo	Exposición (ensayo académico)	Educativo
5	Impreso	Mixto (Principalmente discontinuo)	Exposición (representaciones gráficas)	Público
6	Impreso	Continuo	Argumentación (artículo de opinión)	Público

Tabla 1. Clasificación de los textos empleados en el *Test CLUni*

El *Texto 1* es un texto de 350 palabras que versa sobre primeros auxilios; en él se explica cómo se debe actuar para socorrer a un accidentado que tiene una obstrucción total de las vías respiratorias. Se trata de un texto educativo pero podría considerarse también profesional dependiendo del oficio de los destinatarios. Consta de un párrafo introductorio y 5 puntos en los que se describen las instrucciones a seguir. Es un fragmento extraído de la página “Obstrucción de las vías respiratorias: Primeros auxilios” de José Luis Moliné y M^a Dolores Solé, albergada en la web del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Se ha modificado mínimamente el contenido y se han suprimido las ilustraciones.

El *Texto 2* es un fragmento narrativo de 518 palabras (8 párrafos) extraído de la novela *Don de Lenguas* de Rosa Ribas y Sabine Hofmann (pp. 31–32) en el que se describen el ostracismo y las dificultades económicas que sufre una profesora tras regresar del exilio. Puede incluirse en una situación de lectura personal. Se ha eludido un párrafo que contenía un fragmento de diálogo.

El *Texto 3* (284 palabras) está extraído del *Manual del conductor 2013* de Marcos Peguero (epígrafe 2: “Esquema general de velocidades” del tema 5. Documento en línea). Este texto educativo tiene un formato mixto (mayoritariamente discontinuo): consta de un breve párrafo introductorio, una tabla en la que se especifican los límites de velocidad máximos y mínimos permitidos para los distintos vehículos según el tipo de vía por el que circulen y cinco notas a pie de página con algunas especificaciones sobre el contenido de la tabla. El texto se ha modificado mínimamente y se han sustituido los dibujos que representaban las señales de tráfico por números que expresan las velocidades; las velocidades máximas están expresadas en negrita y las mínimas, en cursiva.

El *Texto 4* (seis párrafos, 327 palabras) es un fragmento expositivo extraído de un ensayo académico (texto educativo) y en él se describe el método de investigación-acción. Este fragmento pertenece al libro *Didáctica de la Lengua en la Escuela Infantil* de Cristóbal González (pp. 240–1). No se ha modificado el contenido, únicamente se han corregido las erratas que aparecían en el texto original.

El *Texto 5* (169 palabras) tiene un formato múltiple, esencialmente discontinuo. En él se representan los porcentajes de la lectura digital de los menores españoles (de 10 a 13 años) en los años 2010 a 2012, y los soportes digitales que utilizan. Se compone de tres párrafos breves, un gráfico circular, tres gráficos de barras y un gráfico lineal. Se incluiría en el ámbito público. Está extraído de *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012* (Federación de Gremio de Escritores de España y Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España, 2013, p. 137). Se trata de una captura de pantalla del documento en línea, por lo que no se ha modificado el contenido ni se han corregido las erratas.

El *Texto 6* (397 palabras, 4 párrafos) es argumentativo. Es un artículo de opinión de Jorge Calero sobre los resultados del Informe PISA, extraído de la edición Digital de *El País* y que lleva por título: “España en PISA: ninguna catástrofe”. Se enmarca asimismo en el contexto público.

En el proceso de selección de los textos y de elaboración de los ítems se han tenido en cuenta las pautas ofrecidas por Mendelovits y Sainsbury (2013) en su conferencia “Cómo construir ítems de Lengua”.

Se elaboró, asimismo, un análisis de consistencia interna de la prueba. El coeficiente Alfa de Cronbach de la puntuación global obtenida por los futuros docentes participantes fue ,646.

2.4. Aplicación del test

Los participantes cumplieron la prueba de competencia lectora de manera individual –sin que se permitiera la consulta o comunicación entre ellos– en horario lectivo cedido por el docente a cargo del grupo. Los sujetos disponían de un máximo de 45 minutos para completarla. Se les solicitó que cumplieran una serie de datos académicos y biográficos y, a continuación, que leyesen atentamente cada uno de los textos y respondiesen a las preguntas marcando la respuesta que considerasen correcta (a, b, c ó d) en la hoja de respuestas adjunta. Se les explicó que podían releer y consultar los textos tantas veces como necesitasen, siempre y cuando no excediesen el límite de tiempo establecido para la realización de la prueba. También se les dio la posibilidad de consultar las dudas que tuviesen sobre la realización del test a la examinadora, pero no de realizar consultas sobre el vocabulario.

3. Resultados y discusión

Se efectuó el análisis de los datos recabados por el test según las puntuaciones totales logradas por los futuros maestros que participaron en la investigación (tabla 2). La media de las puntuaciones fue de 14,96 sobre 24, que correspondería a un 6,23 sobre 10. La calificación máxima fue de 22 aciertos y mínima, de 6.

Media	Varianza	D.T.	Moda	Mín.	Máx.
14,96	12,117	3,481	16	6	22

Tabla 2. Estadísticos de las puntuaciones de los participantes en el *Test CLUni*

Si categorizamos a los participantes teniendo en cuenta la puntuación obtenida en la prueba, se obtiene un preocupante 18,75% de estudiantes entre “Nada competente” (puntuación de 0–6) y “Poco competente” (puntuación de 7–11). La mayoría de los futuros maestros pertenecería a la categoría “De competencia media” (puntuación de 12–17) y “Bastante competente” (puntuación de 18–21) con un 55,21% y un 24,31%, respectivamente. Es destacable el hecho de que tan solo un 1,74% de los participantes

podría clasificarse como “Muy competente” (puntuación de 22–24), cuando cabría esperar que esto fuese lo habitual en la etapa educativa universitaria (figura 4).

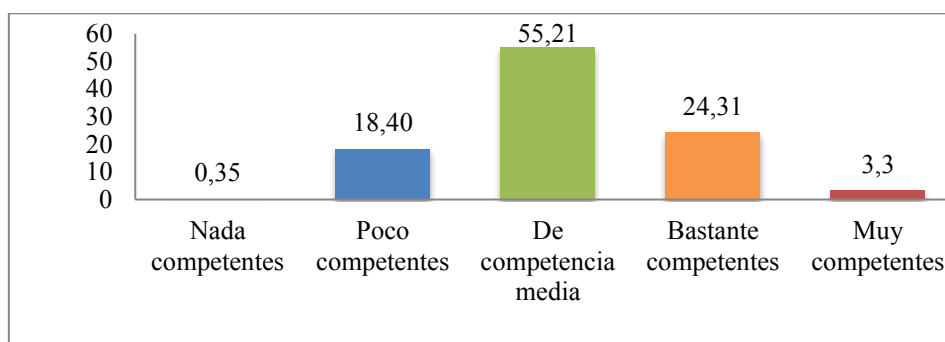


Figura 4. Categorización de los participantes según el resultado obtenido en el *Test CLUni* (en porcentajes)

Según el análisis estadístico llevado a cabo, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grado que cursan los futuros maestros y la puntuación que logran en la prueba; el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 26,524, con una significación de 0,047. Como se puede observar en la tabla 4, los alumnos del Grado en Educación Primaria obtienen mejores resultados en el *Test CLUni* que los del Grado en Educación Infantil.

	Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria
Nada competentes (0–6)	0,00	0,71
Poco competentes (7–11)	21,62	15,00
De competencia media (12–17)	54,73	55,71
Bastante competentes (18–21)	20,95	27,86
Muy competentes (22–24)	2,70	0,71

Tabla 3. Categorización de los participantes según el resultado obtenido en el *Test CLUni* por grados (en porcentajes)

Asimismo, el análisis estadístico aplicado revela que hay diferencias estadísticamente significativas entre los cursos de los participantes en cuanto a la calificación obtenida por estos en el *Test CLUni*; el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 58,739, con una significación de 0,003. El porcentaje de alumnos de 1º clasificados como “Nada competentes” o “Poco competentes” es más del doble que el de 2º y 4º. Igualmente, en 2º el porcentaje de futuros maestros “De competencia media” es altamente superior que en los otros cursos y es en cuarto donde es mayor el porcentaje de futuros maestros entre “Bastante competentes” y “Muy competentes” (representando más del doble que los otros cursos) (tabla 4).

	1º	2º	4º
Nada competentes (0–6)	1,39	0,00	0,00
Poco competentes (7–11)	31,94	15,79	13,48
De competencia media (12–17)	52,78	71,05	52,81
Bastante competentes (18–21)	12,5	13,16	31,46
Muy competentes (22–24)	1,39	0,00	2,25

Tabla 4. Categorización de los participantes según el resultado obtenido en el *Test CLUni* por cursos (en porcentajes)

En cambio, el análisis determina que no son estadísticamente significativas las diferencias entre los sexos en cuanto a los resultados conseguidos en la prueba; el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 12,084 con una significación de 0,738. Como puede apreciarse en la tabla 5, los porcentajes en cada una de las categorías son bastante similares en hombres y mujeres.

	Hombres	Mujeres
Nada competentes (0–6)	0,00	0,43
Poco competentes (7–11)	16,67	18,80
De competencia media (12–17)	53,70	55,56
Bastante competentes (18–21)	25,93	23,93
Muy competentes (22–24)	3,70	1,28

Tabla 5. Categorización de los participantes según el resultado obtenido en el *Test CLUni* por sexos (en porcentajes)

Se requirió a los estudiantes que, una vez finalizada la prueba, valorasen la dificultad de esta en una escala de 1 (= Ninguna dificultad) a 10 (= Mucha dificultad). La media ponderada obtenida de las apreciaciones de los participantes fue de 6,16, por lo que puede afirmarse que consideraban que la prueba les planteaba una dificultad de grado medio.

Según la categorización de las valoraciones que se realizó a posteriori, un 10,8% de los participantes manifestó que la prueba le supuso entre “Ninguna” (valoraciones 1–2) y “Poca dificultad” (valoraciones 2,5–4); un 43,7% de los estudiantes señaló que presentaba una “Dificultad media” (valoraciones 4,5–6,5); y un 45,5% afirmó que el test le planteaba “Bastante” (valoraciones 7–8,5) o “Mucha dificultad” (valoraciones 9–10) (figura 5).

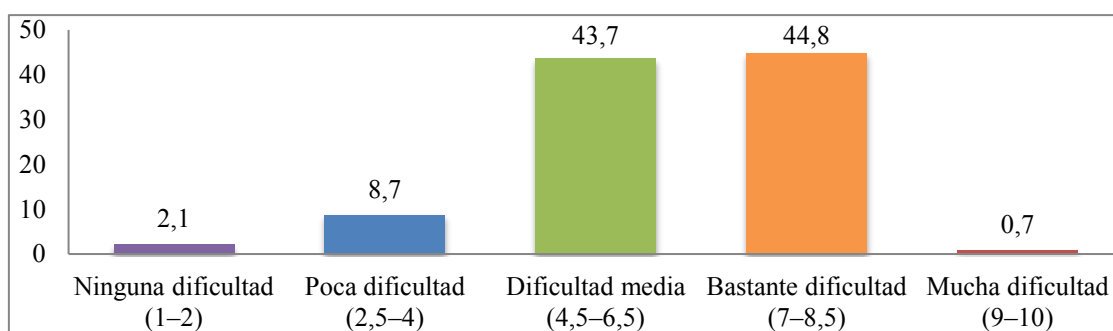


Figura 5. Valoración que hacen los participantes sobre la dificultad del *Test CLUni* en una escala de “Ninguna dificultad” a “Mucha dificultad” (en porcentajes)

4. Conclusiones

Los maestros en formación inicial que han participado en el estudio obtienen una media de 14,96 sobre 24 en el *Test CLUni*. Aproximadamente la mitad de los participantes (un 55,21%) puede clasificarse como de competencia media, es decir, con una calificación

entre 12 y 17 sobre 24. Es destacable el hecho de que un 18,75% del alumnado haya obtenido un resultado que lo califica como nada o poco competente (puntuación de 0–11). Puede entenderse que el nivel de competencia lectora que poseen los futuros docentes es insuficiente para la etapa educativa en la que se encuentran, en la que cabría esperar estudiantes muy competentes, categoría a la que pertenece tan solo un 3,3% de la muestra.

Los análisis estadísticos realizados concluyen que se producen diferencias estadísticamente significativas entre los grados y cursos en cuanto a los resultados obtenidos por los participantes en la prueba de competencia lectora. Sin embargo, las diferencias entre los sexos no son estadísticamente significativas.

A este respecto, es importante señalar que varios estudios han demostrado que muchos estudiantes universitarios experimentan dificultades al leer textos expositivos (Echevarría y Gastón, 2002; León y Peñalba, 2002; Wolfe, 2005), que son, precisamente –junto a los textos argumentativos–, los tipos de textos que de manera más frecuente se han de leer en las etapas de educación superior. Por ejemplo, en un contexto universitario próximo al nuestro, Echevarría y Gastón (2002) evidencian dificultades experimentadas por estudiantes universitarios de primer año al leer tipos textuales expositivo-argumentativos; en concreto, los participantes del estudio obtuvieron resultados pobres en referencia a la captación de las ideas importantes del discurso y evidenciaron dificultades en cuanto a la extracción de inferencias a partir de lo explicitado en el texto.

Estos hallazgos son compatibles con los obtenidos en los estudios realizados por Pressley, El-Dinary y Brown (1992) y por Woloshyn, Willoughby, Wood y Pressley (1990) –también en un contexto universitario– quienes, además de desvelar que los estudiantes experimentaban dificultad para encontrar información en un texto y no monitorizaban si habían entendido la idea principal de un fragmento, encontraron que no adoptaban una actitud estratégica ni selectiva cuando estudiaban un texto con vistas a una prueba.

Echevarría (2006) apunta que para hacer frente a esta problemática –que califica como falta de autonomía lectora– no debemos pretender que los estudiantes desde un primer momento lleven a cabo una lectura independiente, a pesar de que estén en la etapa universitaria, ya que esto no soluciona sus dificultades sino que las acrecienta. Como explica la autora:

La falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se pretende lograr, porque desalienta los intentos y no permite adquirir los recursos con los que afrontar estas dificultades. Si pretendemos un lector autónomo, que pueda autorregularse, es preciso que en un primer momento se le ayude desde fuera, de modo que pueda ir apropiándose de los instrumentos que mejoren su comprensión lectora. (Echevarría, 2006, p. 170)

Por tanto, desde la universidad –y no sólo en las etapas educativas previas– resulta necesario emprender medidas para resolver las deficiencias de comprensión lectora y de estrategias efectivas de lectura de las que adolecen los estudiantes universitarios. Este cambio ya ha empezado a producirse en varias universidades, como señala Echevarría (2006):

Algunas universidades comienzan a tomar conciencia del problema y a asumir la responsabilidad de orientar a sus alumnos en aquello que la mayoría no sabe hacer bien. La tarea de interpretar textos no ha sido objeto de enseñanza en la universidad porque los profesores la presuponen como un mero instrumento (y no un saber en sí mismo), como una capacidad ya adquirida (y no en desarrollo) y como una práctica universal (y no específica). Es preciso que los profesores universitarios tomemos conciencia de que aprender una asignatura es aprender su discurso tanto como sus conceptos y que, por ello, es útil integrar en el currículo de las materias actividades para enseñar a interpretar los textos propios de cada dominio. (Echevarría, 2006, p. 170)

Puede considerarse que estudios como el que aquí se presenta ofrecen pistas valiosas sobre la competencia lectora de los futuros maestros, que sirven como punto de partida para el diseño y desarrollo de intervenciones didácticas en el ámbito universitario.

5. Bibliografía

- Calero, J. (3 de diciembre de 2013). España en PISA: ninguna catástrofe. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/m/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386078127_528619.html
- De Brito, N., & Angeli, A. (2005). Comprensión lectora en universitarios cursantes del primer año en distintas carreras. *Paradigma*, 26(2), 99–113.
- Delgadová, E., & Gullerová, M. (2015). Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Lenguajes y Textos*, 41, 45–53.
- Echevarría, M. A. (2006). ¿Enseñar a leer en la Universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 169–188. Recuperado de [https://addiehu.ehu.es/bitstream/10810/7187/1/Rev.%20Psicodidactica%2011\(2\)%20-%20169-188.pdf](https://addiehu.ehu.es/bitstream/10810/7187/1/Rev.%20Psicodidactica%2011(2)%20-%20169-188.pdf)
- Echevarría, M. A., & Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.
- Federación de Gremio de Escritores de España y Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España. (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Recuperado de <http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/>

- Felipe, A. (2014). Elaboración de una prueba piloto para la competencia lectora de estudiantes universitarios. En Requeijo, P. & Gaona, C. (Coord.), *Contenidos innovadores en la Universidad actual* (pp. 297–311). Madrid: McGraw–Hill.
- Felipe, A., & Barrios, E. (2015). Prospective teachers' reading competence: perceptions and performance in a reading test. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178, 87–93.
- Felipe, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* (Tesis doctoral inédita). Málaga: Universidad de Málaga.
- González Álvarez, C. (2011). *Didáctica de la Lengua en la Escuela Infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández Garre, C. M. (2009). Comprensión lectora y ortografía en el ámbito universitario. *Actas del Congr s Internacional Virtual d'Educaci  CIVE 2009* (pp.1–10).
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65–74.
- León, J. A., & Peñalba, G. E. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En A. C. Graesser (Ed.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 155–178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mendelovits, J., & Sainsbury, M. (2013). *Cómo construir ítems de Lengua*, conferencia presentada en el seminario “Presentación de ítems liberados de PISA, TIMSS y PIRLS. Marco teórico, elaboración y aprovechamiento didáctico”, Centro Internacional de Estudios Superiores de Español (Fundación Comillas), Comillas (Cantabria). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cN8Kgl-kLOY> (primera parte) y https://www.youtube.com/watch?v=SN6CXVf_Ei8 (segunda parte)
- Ministerio de Educación (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/marcopisa2012.pdf?documentId=0901e72b8177328d>
- Moliné, J. L., & Solé, M . D. (s.d.). *Obstrucción de las vías respiratorias: Primeros auxilios*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo del Ministerio

de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp_467.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006). *PISA 2006. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Santillana Educación. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>

Peguero, M. (2013). *Manual del conductor 2013*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/126577340/Manual-Del-Conductor-2013>

Ribas, R., & Hofmann, S. (2013). *Don de Lenguas*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Sánchez Miguel, E., & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83–103.

Sanz, Á. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, 95–120.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Quintana, M. A., Raccoursier, M. S., Sánchez, A., Sidler, H., & Toirkens, J. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 5-25.

Pressley, M., Beard El-Dinary, P., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. En M. Pressley, K. Harris, y J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91–127). San Diego, CA: Academic Press.

Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.

Wolfe, M. B. W. (2005). Memory for narrative and expository text: Independent influences of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31, 359–364.

Woloshyn, V., Willoughby, T., Wood, E., & Pressley, M. (1990). Elaborative interrogation and representational imagery facilitate adult learning of facts presented in paragraphs. *Journal of Educational Psychology*, 82, 513–524.

Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Graó.



Número 7.
Enero de 2017

La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula

Reading Literacy. A Theoretical and Practical Approach for its Assessment in the Classroom

Antonio Díez Mediavilla
Vicente Clemente Egío
Universidad de Alicante

Pág. 22 a la 35

Abstract:

The current investigation shows, in the first place, an analysis and theoretical approach for the concept of Reading competence. This research works as a basis to justify that PISA (creator of this concept) doesn't evaluate what it says to evaluate. So, we propose a new model of evaluation to assess the level of Reading comprehension, getting closer to the concept of Reading competence than PISA has traditionally done. This research has been carried out with the participation of up to 7 classes of 4^oESO, the realization of two tests- the before mentioned one and a second one corresponding to an excerpt of a PISA test- and the later analysis and statistical comparison between them to find differences (if any) that confirm our statements and theoretical principles. For this purpose, test T has been used for related samples. The statistical analysis let us check that the new Reading approach proposed in the new model of evaluation, through which we intend to approach the concept of Reading competence, had

as a main consequence a better performance of the students in the realization of this test; in comparison with the PISA excerpt that was used. This better efficiency in the carrying out, by the students participating, of the new test, include many investigative implications towards the understanding of different concepts related to Reading that, in many occasions, are easily confused, as well as implications of a practical nature, providing many orientations towards educational interventions in the Reading skill area.

Keywords

Reading literacy, reading, reading comprehension, PISA, reading capacity.

1. Introducción

La competencia lectora en PISA

En el marco que nos ocupa se estudia el tratamiento que realiza PISA de la lectura y su evaluación. El informe del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave) supone la base teórica para la entidad de la OCDE y, por tanto, una pieza fundamental en la justificación de la evaluación de lo que PISA denomina “competencia lectora”, tratándose esta de una subcompetencia específica enmarcada dentro de una mayor: la competencia comunicativa. Se afirma en el proyecto DeSeCo que cada competencia clave debe “contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos” (OCDE, 2005, p.3).

El término “competencia lectora”, en consonancia a las finalidades que persigue cada competencia clave viene definido, según PISA en su actualización más reciente en el ámbito de la lectura (2015), de la siguiente manera: “competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (OCDE, 2015, p.9). Una definición bastante ambiciosa, al abarcar cuestiones muy diversas y complejas; desde la aceptación del hecho de que la lectura integra aspectos cognitivos complejos como son la comprensión y reflexión a partir de textos escritos (no sólo descodificación del código escrito), hasta la admisión de que el acto lector se mueve por el logro de finalidades u objetivos, de aspecto personal y/o social.

PISA describe así una nueva realidad, de forma totalmente acertada, que se conceptualiza como un saber hacer aplicado a contextos académicos, sociales y profesionales. Se asocia entonces a habilidades prácticas que permiten al individuo desenvolverse con eficacia en la sociedad en que vivimos.

Conceptos demasiado próximos: capacidad lectora, comprensión lectora y competencia lectora

En relación al uso de los términos comprensión lectora y competencia lectora, Jiménez (2014) señala la no existencia de consenso en cuanto a su correcta utilización y advierte de la alternancia temporal en el uso de estos. En este ámbito podríamos añadir otro concepto que se une a tal confusión terminológica: la capacidad lectora.

Mediante la revisión de lo expuesto por autores expertos en la materia, podemos arrojar un poco de luz ante la oscuridad que plantea la confusión entre estos términos. Díez y García (2015) conciben el concepto de capacidad lectora como aquella “manifestación individualizada de la habilidad para descodificar, identificar la información y reflexionar sobre dicha información para poder valorarla en función de los

saberes previos del lector y de los intereses o finalidades de la lectura” (Díez y García, 2015, p.5).

Por otro lado, Pérez-Zorrilla (2005) en relación al concepto de comprensión lectora, afirma que este supone “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (Pérez-Zorrilla, 2005, p.123).

Se trata de dos definiciones adecuadas para dos términos que, como comprobamos, son sinónimos y describen una misma noción. No es posible discernir una línea fronteriza que separe ambos conceptos, que, por tanto, podemos considerar equivalentes. Capacidad/compreensión lectora evidencian una misma realidad, referencian un concepto de lectura como construcción de puentes entre los conocimientos propios del individuo y lo nuevo que aporta el texto en el acto de lectura.

La problemática estriba, principalmente, en la confusión de cualquiera de los dos términos sinónimos expuestos con el de “competencia lectora”. La competencia lectora se mueve hacia el ámbito de la pragmática, a “leer para”. Como defiende Solé (2012), así entendido el término, se relaciona con un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social. Dota de un sentido totalmente práctico a la lectura; aplicar la competencia lectora supone leer, bajo un contexto específico, un determinado texto, para así poder solventar con éxito una problemática concreta que atañe al lector.

PISA aborda la problemática de creación de un modelo de evaluación de la competencia lectora ateniéndose a tres dimensiones que suponen el núcleo principal de su actuación en este campo: aspectos que se tratan, textos que se leen y situaciones en donde se establece el acto lector.

La primera dimensión, denominada *aspectos*, hace referencia a “estrategias mentales, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para acercarse a los textos” (Ministerio, 2010; 34). PISA resume tales estrategias en tres grandes categorías: obtención de información, interpretación de textos y reflexión y valoración. Como afirma Saulés (2012), la comprensión total de un texto involucraría el dominio de las anteriores actividades.

La segunda dimensión, *textos*. De acuerdo a la actualización de 2009 (no ha sufrido ninguna modificación tal dimensión desde entonces), son organizados ajustándose a una clasificación según cuatro características: “medio (impreso y digital); ambiente (de autor y basado en el mensaje); formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple); tipo

(descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción)” (Saulés, 2012, p.48).

Tercera y última dimensión: *situaciones*. La situación “puede entenderse como una clasificación de tareas de lectura basadas en el uso para el que están destinados los textos, en las relaciones con los otros, que se presentan implícitas o explícitas en la tarea y en el contenido en general” (OCDE, 1999, p.23). Distingue diversos tipos de lectura, no aislados unos de otros, ya que, en no pocas ocasiones, se relacionan: lectura personal (1), pública (2), profesional (3) y educacional (4).

Para visualizar a nivel práctico el funcionamiento de PISA, respecto a la evaluación de la competencia lectora, a continuación, mostramos un pequeño fragmento de una de sus pruebas de lectura:

<p style="text-align: center;">“ALERTA DE ALERGIA A LOS CACAHUETES. GALLETAS RELLENAS DE CHOCOLATE.</p> <p>Fecha de la alerta: 4 de febrero</p> <p>Nombre del fabricante: Fine Foods Ltd.</p> <p>Información sobre el producto: Galletas rellenas de chocolate, 125 g (Consumir preferentemente antes del: 18 de junio y consumir preferentemente antes del: 1 de julio).</p> <p>Detalles: algunas galletas de estos lotes pueden contener trazas de cacahuete, que no están incluidas en la lista de ingredientes. Las personas alérgicas a los cacahuetes no deben comer estas galletas.</p> <p>Actuación por parte del consumidor: si ha comprado estas galletas puede llevarlas al lugar donde las adquirió para que le devuelvan el dinero, o llamar al 900 32 33 34 para más información</p>
--

PREGUNTA 1:

¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?

Características del marco:

- Situación: *pública*
- Aspecto: *acceder y obtener información*

Adaptado de MECD, 2013, p. 85-86

Tras esta imagen práctica sobre la evaluación que plantea PISA en el campo de la lectura, estamos en condiciones de afirmar que PISA no evalúa lo que dice evaluar; es

decir, no valora la competencia lectora, entendida esta, en consonancia a la propia definición que propone la OCDE.

La propuesta de PISA se limita, tal como afirma Alcaraz et al. (2013), a evaluar procesos puramente cognitivos relativos a la obtención y recuperación de información, interpretación y valoración de esta, reflexión, entre otros. Utiliza textos adecuados que responden a una diversa tipología y a diferentes situaciones de lectura. No obstante, al trabajar con estos se “olvida” del apartado pragmático y de la dimensión personal/afectiva y social que se relaciona a los fines de la lectura (aspectos clave de la competencia lectora); la finalidad que mueve la lectura en la realización de sus pruebas no es otra que la de contestar preguntas sobre la información contenida en el propio texto.

PISA utiliza el concepto de “competencia lectora” y no “leer” para, como afirma en su propio proyecto de marco conceptual más reciente (*PISA 2015: DRAFT READING LITERACY FRAMEWORK*), alejarse de una posible visión reduccionista de este último, que pudiera ser interpretado equivocadamente y limitado a la traducción del código escrito o a leer en voz alta. Con la finalidad de valorar algo más profundo y de acuerdo con su base teórica (DeSeCo), surge el concepto de competencia lectora ya descrito anteriormente. Sin embargo, sus pruebas no se centran en dicho concepto tan bien planteado a nivel teórico; en parte, porque la competencia lectora como tal, no resulta fácil de evaluar en el aula; en esta, el estudiante no suele tener necesidades reales de realizar lecturas pragmáticas para así solventar problemáticas sociales y personales (como pudiera ser la lectura de un horario de trenes para escoger el que más le convenga; o la lectura de una determinada oferta de trabajo que pudiera interesarle, entre muchos otros ejemplos).

Mientras que la valoración de la comprensión lectora e incluso su mejora - mediante estrategias como el aumento de vocabulario y realización de resúmenes, tal como señalan Ripoll y Aguado (2014), o la importancia de la lectura dialógica que expone Gutiérrez Fresneda (2016)- se encuentran en un estado bastante avanzado; completamente distinto es el caso que nos ocupa, concerniente a la competencia lectora.

Se concreta nuestra actuación, primero en el tratamiento de dos de los aspectos ya citados que trabaja PISA: integrar e interpretar (aspecto 2) reflexión y valoración (aspecto 3). Este último, por la profundización en el ámbito de relación e interacción entre texto y lector que comprende, es el más cercano a la denominada competencia lectora y, por tanto, el que más nos podría interesar en este estudio. Creemos, no obstante, que si trabajamos con los dos aspectos señalados podríamos obtener unos resultados más interesantes al fusionar aspectos relacionados con la capacidad lectora (aspecto 2) y con la participación activa, el diálogo lector/texto, del aspecto 3.

Ambas pruebas compartirán, además de los aspectos trabajados, textos y cuestiones de iguales características (género del texto, formato, situación, entre otros).

Los objetivos de nuestra investigación se centrarán pues en: a) Elaborar un instrumento de comprensión lectora más próximo al concepto de competencia lectora que aquellos elaborados por PISA y b) Analizar las relaciones de aproximación o distanciamiento en los resultados de eficacia lectora del alumnado ante dos pruebas equivalentes: una parte de una prueba de PISA y otra de elaboración propia.

Estos objetivos se relacionan con una hipótesis de trabajo según la cual el alumnado respondería de manera más significativa y eficaz a la nueva propuesta. Esta hipótesis se explica mediante la fundamentación principal de que la nueva prueba se crea incorporando al proceso una necesidad de lectura, descrita en el marco de lectura pragmática de utilización directa (previo a la lectura del texto en cuestión), con la ambición de otorgar una mayor significatividad y finalidad a la lectura; lo cual va a favorecer directamente la consecución de una participación más comprometida del alumnado, que habrá de involucrarse en la lectura a realizar para así poder resolver la problemática descrita.

2. Método

Los participantes en este estudio conforman un amplio grupo de 141 estudiantes pertenecientes a un total de 7 grupos de 4º de ESO distribuidos en 4 institutos enmarcados dentro de la comarca de la Vega Baja (Alicante).

En cuanto a los instrumentos. Debido a la gran extensión de estos, no se encuentran incluidos en el presente artículo. De manera que, a continuación, citaremos las características principales de ambas pruebas.

1. Parte de una prueba PISA.

Texto: *Destino Buenos Aires*. Antoine de Saint-Exupéry. *Vol de Nuit*.

- Cuestiones de lectura:
 1. ¿Cómo se siente Rivière en su trabajo? Utiliza el texto para justificar tu respuesta.
 2. *Destino Buenos Aires* se escribió en 1931. ¿Crees que hoy en día las preocupaciones de Rivière serían parecidas? Justifica tu respuesta.”

(Adaptado de Ministerio, 2013, p.90)

2. Prueba de elaboración personal propia.

La finalidad lectora. Marco de lectura pragmática.

Estás hablando con dos amigos, Alejandro y Daniel, y te explican el siguiente suceso: El viernes pasado, tras ver una película, Alejandro acabó llorando de emoción. Mientras, Daniel no entendía cómo era posible que llorara Alejandro, ya que defiende que las películas son solo eso; películas, nada más que historias fingidas. Tus amigos te piden tu opinión al respecto. Por si te sirve para reflexionar sobre la cuestión que te plantean tus amigos, te proponemos que leas el siguiente texto

Texto: *Macondo*. Gabriel García Márquez. *Cien años de soledad*.

▪ Cuestiones de lectura:

1. ¿Por qué se sintió estafada la gente de Macondo tras ver la película?
2. Tanto en la situación de Alejandro como en la de la gente de Macondo, se refleja una implicación sentimental a la hora de ver películas. La pregunta que Daniel te hace es la siguiente: “¿es ilógico que una persona llore al ver una película?” Justifica tu respuesta.

Esta segunda propuesta sigue todos los parámetros de PISA, incluyendo un único aspecto novedoso: el marco de lectura pragmática. Este conforma la clave para el trabajo de la competencia lectora. Consiste en un pequeño fragmento de texto que no cuenta con la pretensión de suponer un objeto de estudio en sí, sino de contextualizar la lectura y situar al alumno/a para su uso práctico; primero se le pone en situación, y más adelante aparece la lectura en cuestión (texto: *Macondo*), la cual tiene la finalidad de constituir una valiosa fuente de información válida como soporte para resolver la problemática descrita en tal marco.

En relación a las pruebas y su realización por el alumnado, así como su corrección, cabe realizar varias indicaciones.

Un total de 7 grupos (pertenecientes a 4 institutos públicos) realizaron las pruebas, utilizando un tiempo máximo de 50 minutos (en ninguna clase se necesitó agotar todo este tiempo), ocupando de tal manera parte de una sesión del área de Lengua y Literatura. No se les aportó información relativa a la procedencia de las pruebas. Fueron realizadas en un espacio de tiempo corto comprendido entre 4-15 de mayo.

A la hora de valorar las pruebas, estas fueron calificadas de acuerdo al grado de cumplimiento de las expectativas de respuestas descritas en el anterior apartado. De acuerdo con PISA, la pregunta 1 se valoró con una puntuación de 0-1-2, mientras que en la pregunta 2 se hizo lo propio con 0-2 de acuerdo al éxito en la respuesta.

Una vez valoradas las pruebas, se avanzó en el estudio mediante la realización del análisis estadístico. Para ello, se llevó a cabo un contraste de hipótesis mediante la comparación pregunta a pregunta de las pruebas A (parte de prueba PISA) y B (prueba de elaboración personal propia). Introducidos los datos en el SPSS, se observaron las frecuencias y estadísticos descriptivos relacionados a las respuestas a las preguntas; para después continuar con un análisis detallado mediante la prueba T de Student para muestras relacionadas, mediante la cual se comprobó el rendimiento de una misma población (141 estudiantes) en dos distintas variables (prueba A y prueba B) con la finalidad de corroborar o refutar la hipótesis nula (no existencia de diferencias entre los resultados de una y otra prueba). De manera que se realizó el mismo análisis en dos ocasiones: una para la pregunta 1 y otra para la pregunta 2.

No se comparan los resultados globales de los alumnos/as en las pruebas debido a que la clave del estudio se encuentra en conocer cómo influye el planteamiento de la nueva prueba elaborada para cada tipo de pregunta y su correspondiente aspecto trabajado.

Tras realizar el pertinente análisis estadístico, presentamos los resultados obtenidos en nuestro estudio. En las tablas que mostramos a continuación utilizaremos la letra “A” para hacer referencia a la parte de la prueba extraída de PISA, mientras que la letra “B” identifica la nueva prueba de lectura. En primer lugar, comenzaremos con el análisis relacionado a la pregunta 1 (aspecto: integrar e interpretar).

	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Respuestas 1 A	141	1,39	,817	,668
Respuestas 1 B N (válido según lista)	141	1,50	,798	,637

Tabla 1. Estadísticos descriptivos pregunta 1

En la Tabla 1 podemos observar diversos estadísticos descriptivos. Nos centramos, con especial interés, en las medias obtenidas; de primeras, contemplamos una media mayor por lo que respecta a las respuestas de la prueba B frente a la prueba A (1.50 y 1.39, respectivamente).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<i>Pregunta 1 A</i>					
Válidos	Sin puntuación	30	21,3	21,3	21,3
	Puntuación parcial	26	18,4	18,4	39,7
	Puntuación máxima	85	60,3	60,3	100,0
	Total	141	100,0	100,0	
<i>Pregunta 1 B</i>					
Válidos	Sin puntuación	27	19,1	19,1	19,1
	Puntuación parcial	16	11,3	11,3	30,5
	Puntuación máxima	98	69,5	69,5	100,0
	Total	141	100,0	100,0	

Tabla 2. Frecuencias de respuestas a las preguntas 1A y 1B

La Tabla 2 presenta las frecuencias de respuestas; mediante ellas nos adentramos en la corrección de ambas pruebas de lectura y las repeticiones de puntuaciones obtenidas en función del rendimiento en la respuesta a las preguntas 1A y 1B.

La descripción de los estadísticos de tipo descriptivo y frecuencia no permite conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas, por lo que procedemos al contraste de hipótesis mediante la *Prueba T para muestras relacionadas*.

Diferencias relacionadas

	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (Bilateral)
				Inferior	Superior			
Par 1: Respuestas 1 A Respuestas 1 B	-,113	1,109	0,93	-,298	,071	-1,215	140	,226

Tabla 3. Prueba de muestras relacionadas

La Tabla 3 muestra los datos más relevantes de nuestro análisis estadístico. La comparación del rendimiento en la contestación a las preguntas de la prueba A y prueba B nos permite corroborar la hipótesis nula: no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de respuesta de una y otra prueba. Esto es comprobado por el hecho de que el valor de P. (Sig. Bilateral) es mayor a .05, circunstancia que no nos permite rechazar la hipótesis nula y, por tanto, advierte de la no diferencia entre los resultados de las pruebas.

Este primer análisis no apoya nuestra hipótesis de investigación. Sin embargo, como señalábamos en el marco teórico, el concepto de competencia lectora y su entendimiento práctico del acto de leer como base para resolver finalidades de lectura que responden a necesidades de participación en situaciones personales y/o sociales, se relaciona de forma más directa y clara con el aspecto 3: reflexionar y valorar. Por lo tanto, avanzamos hacia el análisis de la pregunta 2, comenzando con la presentación de los estadísticos descriptivos.

	N	Media	Desv. Típ.	Varianza
Respuestas 1 A	141	1,01	1,004	1,007
Respuestas 1 B	141	1,63	,778	,606
N válido (según lista)				

Tabla 4. Estadísticos descriptivos pregunta 2

La Tabla 4 muestra los descriptivos típicos a nivel estadístico. Centrándonos en la media, observamos una diferencia teóricamente amplia entre ambas pruebas (1.01 en la prueba A, frente a 1.63 en la prueba B). A continuación, observamos las frecuencias de respuesta en las distintas pruebas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<i>Pregunta 2 A</i>					
Válidos	Sin puntuación	70	49,6	49,6	49,6
	Puntuación máxima	71	50,4	50,4	100,0
	Total	141	100,0	100,0	
<i>Pregunta 2 B</i>					
Válidos	Sin puntuación	26	18,4	18,4	18,4
	Puntuación máxima	115	81,6	81,6	100,0
	Total	141	100,0	100,0	

Tabla 5. Frecuencias de respuestas a las preguntas 2A y 2B

El estudio de la Tabla 5 nos permite distinguir las diferencias encontradas en las frecuencias de respuesta de ambas pruebas. Cabe destacar que, desde un primer momento, podemos observar grandes desigualdades en este punto; pues mientras en la prueba A poco más de la mitad (71) obtuvieron la puntuación máxima, la eficacia en la respuesta a esta pregunta en la prueba B se incrementó en gran medida (115). Asimismo, solamente 26 alumnos/as de la prueba B no obtuvieron puntuación, mientras que la prueba A obtuvo una frecuencia en la valoración “sin puntuación” de hasta 70.

A continuación, desarrollamos el análisis de la *Prueba T para muestras relacionadas*, para así conocer la importancia o no, de tales diferencias descritas.

	<i>Diferencias relacionadas</i>							
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		T	gl	Sib. (Bilateral)
				Inferior	Superior			
Par 1: Respuestas 2 A Respuestas 2 B	-.624	1,150	0,97	-,816	-,433	-6,446	140	,000

Tabla 6. Prueba de muestras relacionadas

A través del estudio de la Tabla 6 establecemos la existencia de diferencias significativas no debidas al azar en la respuesta de la muestra a la pregunta 2 de la prueba B. La razón se encuentra en el hecho de que P (sig. Bilateral) $< .05$ por lo que, en el contraste con la hipótesis nula, se rechaza esta última. Entonces, se admite que la diferencia de medias (0.624) es significativa; el alumnado ha actuado con mayor eficacia en la resolución a la pregunta 2 de la prueba B.

Por lo tanto, las desigualdades observadas a nivel de medias (1.01 frente a 1.64), así como las frecuencias de respuestas de puntuación máxima tan favorables a la prueba B, resultan estadísticamente significativas.

3. Discusión

Nuestro primer objetivo de investigación se relaciona con la creación de una prueba de comprensión lectora más cercana a la competencia lectora; de acuerdo con la afirmación de Alcaraz et al. (2013) por la que defiende que PISA no evalúa tal concepto.

La nueva propuesta desarrollada cumple con la finalidad de concretar la temática que trata la lectura y exportarla a una situación personal y social hipotética que involucre en mayor medida al lector en la lectura. Mediante estos aspectos innovadores, se le otorga un mayor significado a la lectura, aproximándonos al concepto de competencia lectora, entendido como “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (Ministerio, 2010, p. 34).

Nuestro segundo objetivo de investigación supone la comprobación de la existencia de diferencias significativas a nivel de respuesta a las dos preguntas que componen las pruebas de lectura. Objetivo que se relaciona directamente con nuestra hipótesis de trabajo, la cual afirma que existen tales diferencias y que, además, son favorables a la nueva prueba de lectura; lo que implica que el alumnado obtendrá mejores resultados en esta última. Ello se debe a que el marco pragmático de lectura ha de lograr involucrar en mayor medida al alumnado, favoreciendo así el entendimiento, motivación y realización de la tarea propuesta.

En consecuencia a los resultados obtenidos por medio de la experimentación y su posterior análisis estadístico, estamos en condiciones de afirmar que la hipótesis de investigación se ve cumplida. Sin embargo, cabe matizar la anterior afirmación; el alumnado ha realizado mejor la nueva prueba de lectura, aunque tal hecho sólo se refleja de manera relevante en una de las preguntas y aspectos trabajados (pregunta 2; reflexión y valoración). La pregunta 1 y su aspecto de integración e interpretación, a pesar de reflejar una mayor media en la prueba B, no ha podido ser demostrado la existencia de una diferencia real en cuanto a la actuación de los estudiantes en términos de eficacia para la pregunta 1 de ambas pruebas.

Llegados a este punto, cabe recalcar la idea que la competencia lectora, como tal y entendida de acuerdo a PISA y su marco teórico, resulta muy difícil de valorar en el aula. Para ello, resultaría totalmente imprescindible la creación de necesidades reales de lectura para los estudiantes, que le sean un apoyo para resolver situaciones específicas personales y sociales. Cabe resaltar que la nueva prueba desarrollada en este estudio trata de orientarse más, y lo consigue como hemos comprobado en los resultados, al ámbito pragmático que plantea la competencia lectora. El hecho de que afirmemos que los resultados confirman que la nueva prueba se aproxima más a tal concepto viene justificado por el fundamento de que el acto de lectura en esta, al necesitar de una mayor

participación del lector, consigue que este se torne protagonista en el diálogo texto-lector al tener que resolver unas necesidades de lectura que ya no son las típicas de leer para contestar unas preguntas que implican el trabajo en el plano cognitivo solamente, sino que ahora interviene la “necesidad” de nutrirse del texto para poder dar una respuesta razonada ante una problemática social y/o personal concreta.

Los resultados obtenidos en el presente estudio conllevan numerosas implicaciones al ámbito educativo, al suponer un giro importante en cuanto al trabajo en el campo de la lectura. Al trasladar la actualidad investigativa en el campo la comprensión y competencia lectora al ámbito práctico, se concreta una propuesta de trabajo en el marco de la lectura de la que los docentes de cualquier nivel (Primaria y Secundaria principalmente) pueden extraer interesantes conclusiones. Será importante así que los docentes comiencen a trabajar la lectura de acuerdo a lo expuesto; trabajando mucho, y de forma cuidadosa, el contexto prelectura y considerando finalidades lectoras que interesen al alumnado y favorezcan la realización de lecturas realmente prácticas, facilitando así, en la medida de lo posible, la aplicación de la denominada competencia lectora.

Por lo que respecta a las implicaciones investigativas. La realización de este estudio supone un avance práctico importante en el campo de estudio de la competencia lectora. Un ámbito que se encuentra en auge, pero del que todavía no hay demasiadas evidencias prácticas investigativas.

La verificación del hecho de que la prueba creada se acerca, y aproxima más al alumnado, a lo que PISA denomina competencia lectora, abre un amplio espacio sobre el que continuar la investigación. Quedan abiertas, por tanto, líneas de trabajo que abarquen la realización de pruebas de lectura completas que sigan el nuevo planteamiento expuesto. Cabría plantearse también, llegados a este punto, la consideración, en el planteamiento de las pruebas, de los distintos niveles de comprensión lectora y su relación con la competencia lectora, hecho sobre el que Jiménez (2015) apunta que, en determinado momento, el acto de comprender desemboca en una manifestación práctica (lo que entendemos por competencia lectora). Resultaría también interesante comenzar a plantearse cómo se traduce el trabajo de la competencia lectora al ámbito de la lectura digital, pues las habilidades involucradas en este tipo de lectura difieren respecto a las propias de la lectura tradicional, tal como señalan tanto Leu Donald et al. (2015) como Coiro y Dobler (2007).

3. Bibliografía

- Alcaraz, N., Caparrós, R. M., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A., & Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 577-599.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 214-257.
- Díez, A., & García-Velasco, A. (2015). La evaluación de la competencia lectora. *Lenguaje y textos*, 35-44.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para mejorar la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 52-58.
- Jiménez, E. (2013). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 65-74.
- Jiménez, E. (2015). Niveles de la comprensión y competencia lectoras. *Lenguaje y textos*, 19-25.
- Leu Donald, J., Elena, F., Chris, R., Cheryl, M., Clint, K., & Nicole, T. (2015). The New Literacies of Online Research and Comprehension: Rethinking the Reading Achievement Gap. *Reading Research Quarterly*, 37-59.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector, El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Ministerio. (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación*. Madrid: Omagraf.
- Ministerio. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de 2012. Matemáticas, lectura y ciencias*. Madrid: INEE.
- OCDE. (2000). *La medida de los conocimientos y las destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Madrid: INCE.
- OCDE. (2005). *Proyecto DESECO: La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo (versión electrónica)*. Obtenido de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.
- OECD. (2015). *PISA 2015: Draft Reading Literacy Framework*. París: OECD.
- Pérez Gómez, Á. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cantabria: Cuadernos de educación de Cantabria.

- Pérez-Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 121-138.
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 27-44.
- Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México, D.F.: INEE.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 43-61.



Número 7.
Enero de 2017

Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares

Curricular Development and Educational Tolls in School Libraries

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Dpto. de Didácticas de las Lenguas, las Artes y el Deporte
Universidad de Málaga

Pág. 36 a la 54

Abstract:

The aim of this study is to evaluate the curricular development and educational resources of the school libraries in Málaga. The provincial coordination of the Educational Local Office has carried out- since the academic course 2008/2009- an annual evaluation focused on five dimensions related to the actions of the Provincial Network of School Libraries. This Network is formed by the public schools of Primary and Secondary Education of the province. This article presents the most relevant results of the evaluation questionnaire for the 2014/2015 academic year in which 430 educational centres participated, offering a comparison according to the educational centre (pre-school, primary school or secondary school) and the school year. In general, there is progress in school libraries due to its normative regulation, the involvement of teachers in charge of libraries in collegiate bodies, the use of digital tools and social networks. However, there is a need to expand the opening hours of the library, to reinforce the collaboration of

teachers who coordinate educational projects and to improve the sections and links of the web portals of libraries.

On the one hand, these conclusions are intended to serve as a self-assessment to help school librarians to reflect and identify their strengths and weaknesses. On the other hand, they show the development of the key actions of school libraries, both their progress and their deficiencies, in relation to the standards established at national and international level.

Keywords

School library,
educational resource,
reading, resource centre,
librarian

1. Introducción

Las bibliotecas escolares de los centros educativos han cobrado un papel esencial como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje convirtiéndose en un servicio activo en todos los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Constituyen un espacio para la lectura y la provisión de recursos informacionales, para la puesta en marcha de programas y proyectos, para la generación de redes entre familias, alumnado y profesorado y para el apoyo y refuerzo de las diferentes áreas del currículo. En definitiva, un lugar de encuentro abierto a la comunidad educativa que permite el desarrollo de competencias informacionales y el acceso a la cultura desde diversos prismas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en su título IV, capítulo II, dedica el artículo 113 a las bibliotecas escolares. Además de incidir en la dotación de las bibliotecas en los centros educativos por parte de las administraciones educativas, establece la necesidad de elaborar un plan que permita que todos los centros educativos dispongan de una biblioteca que contribuya, entre otros aspectos, a fomentar la lectura. Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no establece ningún cambio al respecto.

En Andalucía, las Instrucciones de 24 de julio de 2013 sobre la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares tienen por objeto establecer un marco normativo y de referencia para las bibliotecas escolares de todos los centros educativos públicos de Educación Infantil (segundo ciclo), Primaria y Secundaria. Esta regulación tiene como precedente el Acuerdo de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los centros educativos públicos de Andalucía.

Este artículo tiene como propósito ofrecer una visión holística de la situación actual de las bibliotecas escolares en la provincia de Málaga. Uno de los primeros estudios que analizan los problemas de las bibliotecas escolares en España es realizado por Álvarez y Cobos (1994). Como debilidades subrayan el conformismo del profesorado y alumnado ante la ausencia de bibliotecas en los centros, la baja implicación de las autoridades administrativas en la formación de los bibliotecarios y en la dotación de recursos humanos y la escasez de encuentros profesionales sobre bibliotecas escolares. No obstante, Álvarez y Cobos (1994) consideran que se está produciendo una leve evolución con respecto a las actividades de dinamización de la biblioteca, la formación sobre bibliotecas escolares en las escuelas de biblioteconomía y la reivindicación de un marco legal que regularice las bibliotecas escolares.

Baró y Mañà (1997) realizan un estudio inédito sobre la situación de las bibliotecas escolares en el curso 1995-1996 a 740 centros (287 de Educación Primaria y 353 de Educación Secundaria) de toda España. Destacan el menguado papel de las bibliotecas en el

proyecto curricular y en la vida del centro educativo, la falta de personal cualificado y de dotación horaria. Según Marzal y Cuevas (2007, p. 18), las conclusiones de ese estudio muestran una situación de anquilosamiento.

Esa misma situación se repite en el estudio realizado por Faba (2000) a 33 bibliotecas escolares pacenses o es incluso más acuciante en la región de Murcia según el estudio realizado por Gómez (2002). Faba (2000) considera deficitaria la situación de las bibliotecas en Badajoz y destaca la escasa cualificación del bibliotecario escolar y la baja dotación presupuestaria. El investigador (Gómez, 2002, p. 153) destaca la falta de marco normativo que regule las bibliotecas escolares como la principal causa de su limitado progreso.

En Castilla-La Mancha, Ortiz-Repiso y Camacho (2004) realizan un estudio durante el curso 2002-2003 para conocer el funcionamiento de la biblioteca escolar en tanto que centro de recursos para la alfabetización informacional y para el aprendizaje. Concluyen que, a pesar de la existencia de una biblioteca en la mayoría de los centros educativos y el interés de la comunidad educativa, las bibliotecas no cuentan con los medios humanos y materiales necesarios para garantizar la consecución de unos objetivos mínimos.

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en colaboración con el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), presenta un estudio dirigido por Marchesi y Miret (2005) que cuenta con la participación de un amplio grupo de especialistas y de 401 centros educativos de toda España durante el curso 2004-2005. Los resultados muestran un equipamiento tecnológico insuficiente en más de la mitad de los centros educativos, una ausencia de evaluaciones sobre el funcionamiento de la biblioteca, una limitada sistematización de los procesos de trabajo y una valoración poco favorable de la biblioteca en tanto que recurso imprescindible por parte de los equipos directivos y parte del profesorado.

En el año 2006 el Gobierno de Navarra realiza un estudio sobre una muestra de 308 centros educativos (el 75 % del total de centros navarros). Su análisis contribuye a conocer la situación y progresión de las bibliotecas gracias al cotejo con resultados de un estudio anterior realizado en 1999. Del Burgo y Bernal (2007) establecen una serie de medidas de mejora, entre las que se destacan la ampliación del horaria y económica de la biblioteca, el establecimiento de un marco normativo que regule la organización de las bibliotecas en Navarra, la configuración de una red de bibliotecas, la creación y formación pedagógica de los equipos de bibliotecas, la elaboración de un proyecto de trabajo, la mayor difusión de las actividades de la biblioteca y la implicación del equipo directivo.

Para conocer el cumplimiento de las bibliotecas escolares españolas con las recomendaciones de la IFLA y la UNESCO (2000), Miret (2008) realiza una comparación con los resultados del estudio coordinado por Marchesi y Miret (2005). La autora focaliza en

tres ámbitos las diferencias entre las directrices internacionales y la actual situación de las bibliotecas: en los requisitos de funcionamiento generales (horario, redes de trabajo, presupuesto, entre otros aspectos), en la puesta en marcha de la biblioteca como centro de recursos para el aprendizaje y en el apoyo al currículo y en los servicios y actividades de dinamización y formación en la biblioteca. En sus conclusiones afirma que es necesario un triple compromiso para mejorar las bibliotecas escolares: estándares internacionales, evaluación y personas.

Gómez (2010) realiza un análisis de las bibliotecas escolares centrándose en sus carencias, avances y perspectivas. Como carencias menciona la escasa dotación horaria y material y como avance la publicación de las normas vigentes y de estudios actuales que contribuyen al afianzamiento y mejora de las bibliotecas escolares. Entre las perspectivas para el desarrollo de las bibliotecas destaca una mayor reivindicación sobre su importancia, la integración de la Web 2.0 y disminuir las carencias detectadas.

El estudio de Miret *et al.* (2010) pone el foco de atención en el análisis de diez bibliotecas (5 de primaria y 5 de secundaria) premiadas en el Concurso Nacional de buenas prácticas para la dinamización e innovación de las bibliotecas escolares del Ministerio de Educación. A partir de un análisis cualitativo, se presentan distintos tipos de bibliotecas escolares en los que destaca la implicación de toda la comunidad educativa y la continuidad de los proyectos emprendidos. En cambio, consideran que la figura del responsable de biblioteca debería tener mayor dedicación y formación.

Jiménez (2013) realiza una indagación sobre la existencia de páginas web de las bibliotecas escolares andaluzas y extremeñas durante el curso 2010/2011. Su estudio muestra que un 19,21 % de los centros públicos tiene página web mientras que ese número desciende a 8,36 % en los centros concertados y a 7,59 % en los centros privados. En lo que concierne la estructura y el contenido, advierte de su heterogeneidad y aboga por el establecimiento de unos parámetros comunes para convertirlas en una herramienta útil para el usuario.

Cremades y Jiménez (2015) realizan un análisis a fondo de la situación de la biblioteca escolar. Para ello, comienzan con una definición teórica sobre las bibliotecas y su historia, analizan los estudios recientes y la normativa vigente y describen las iniciativas de promoción de las bibliotecas escolares a nivel mundial, europeo y español. Además, incluyen los resultados de sus tesis doctorales que tienen como objetivo mostrar el sentido y la esencia de las bibliotecas escolares (objetivos, servicios y alfabetización informacional) y la incorporación de las nuevas tecnologías.

En la provincia de Málaga, el primer estudio para el desarrollo del Plan de Lectura y Bibliotecas se llevó a cabo durante el curso 2008/2009 (García y Luque, 2009). La muestra estaba formada por 255 centros públicos (157 de Educación Infantil y Primaria y 98 de

Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional) Los datos se recogieron a través de un cuestionario telemático cumplimentado por la dirección del centro sobre veintitrés dimensiones. Entre las recomendaciones se propone regular la figura de la persona responsable de la biblioteca, así como dotarlos de una mayor carga horaria, formar al profesorado del equipo colaborador, implicar en mayor medida al profesorado del centro y dar visibilidad a la biblioteca y las actividades de lectura en la red.

A partir de ese curso, las bibliotecas escolares malagueñas son objeto de una evaluación anual hasta la actualidad (García y Jaime, 2010, 2011, 2012, 2013 y García, 2014). El objetivo de este artículo es evaluar el desarrollo curricular y los recursos educativos de las bibliotecas escolares malagueñas durante el curso 2014/2015. Como Miret (2008) afirma, para conseguir mejorar las bibliotecas escolares se necesita una política estable que, además de centrarse en estándares internacionales, lleve a cabo una evaluación que permita una mejor orientación de los programas. De esta forma, la indagación y reflexión sobre los aspectos centrales que articulan la biblioteca escolar pretenden garantizar la sistematización de sus puntos fuertes, la mejora de sus carencias y el planteamiento de nuevas perspectivas.

Con objeto de realizar un estudio comparativo con evaluaciones previas, se ha mantenido el diseño general de las encuestas así como las cinco dimensiones que abarcan. Debido a que la idiosincrasia de los centros viene marcada sobre todo por las etapas educativas que imparte, se han mostrado y analizado de forma independiente los resultados de Educación Infantil y Primaria con respecto a los de Educación Secundaria. Se parte de la hipótesis de que las bibliotecas escolares malagueñas han consolidado o mejorado la mayoría de las actuaciones encomendadas por la normativa vigente. Esas acciones están presentes en las cinco dimensiones evaluadas a través de diferentes indicadores.

En la dimensión 1, se mostrará la implicación de las bibliotecas en la elaboración de proyectos documentales y proyecto de trabajo aula-bibliotecas. En la dimensión 2, se evaluará la participación del equipo técnico docente en la configuración del itinerario de lectura. En la dimensión 3, se reconocerá el uso y el tipo de aplicaciones y herramientas de la web social utilizada por las bibliotecas, la creación y el contenido y la implicación del profesorado relacionado con las nuevas tecnologías y la enseñanza de idiomas. En la dimensión 4, se conocerá el uso de la biblioteca en horario extraescolar y el uso de redes sociales y otros canales de información. Por último, en la dimensión 5, se expondrán los títulos de obras y los nombres de autores objeto de más préstamos en los centros.

2. Método

2.1. Participantes

Las Instrucciones de 24 de julio de 2013 sobre organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares, establecen que la dirección de cada centro educativo designará como responsable de la biblioteca escolar a un docente funcionario de carrera, preferiblemente con destino definitivo en el centro, con experiencia y formación en el ámbito de las bibliotecas escolares. Entre las funciones confiadas al responsable de la biblioteca, se encuentra la elaboración del plan de trabajo (junto con el equipo directivo y el equipo de apoyo), el asesoramiento al profesorado y a las familias sobre tratamiento de la lectura y la biblioteca, la coordinación del uso, espacio, recursos y préstamos de la biblioteca, la elaboración de la memoria anual y la realización de autoevaluaciones periódicas.

Dado que entre las competencias de la persona responsable figura la autoevaluación y se le presupone una formación en este ámbito, se concibe como la persona de referencia en los centros educativos en cuanto a lectura y bibliotecas y, por ende, el portavoz del funcionamiento y situación de las bibliotecas. Según las estadísticas publicadas en la página web de la Consejería de Educación¹ de la Junta de Andalucía, el 68,20 % de los responsables de la biblioteca de los centros educativos públicos malagueños cuenta con formación específica mientras que el porcentaje baja a un 29,40 % en el caso de los miembros del equipo de apoyo.

Por esta razón, los resultados se han recabado a través de un cuestionario que han cumplimentado 430 responsables de bibliotecas de centros educativos de la provincia de Málaga durante el curso 2014/2015. El desglose por etapas educativas da lugar a 7 centros de Educación Infantil (1,63 %), 12 de Educación Primaria (2,79 %), 275 de Educación Infantil y Primaria (63,95 %), 11 centros rurales (2,56 %) y 120 de Educación Secundaria (27,91 %) y 5 secciones de Educación Secundaria (1,16 %).

La Figura 1 representa la evolución del número de centros participantes desde el curso 2008/2009 hasta el curso 2014/2015. Salvo en los cursos 2012/2013 y 2013/2014, donde el número de encuestas totales era de 398 y 409 respectivamente, la muestra ha sido más representativa del conjunto de centros educativos (en el curso 2008/2009 intervinieron 255 centros, en el 2009/2010 un total de 322, en el 2010/2011 ascendió a 398 y en el 2011/2012 a 409 centros).

¹ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/estadisticas-de-bibliotecas-escolares>

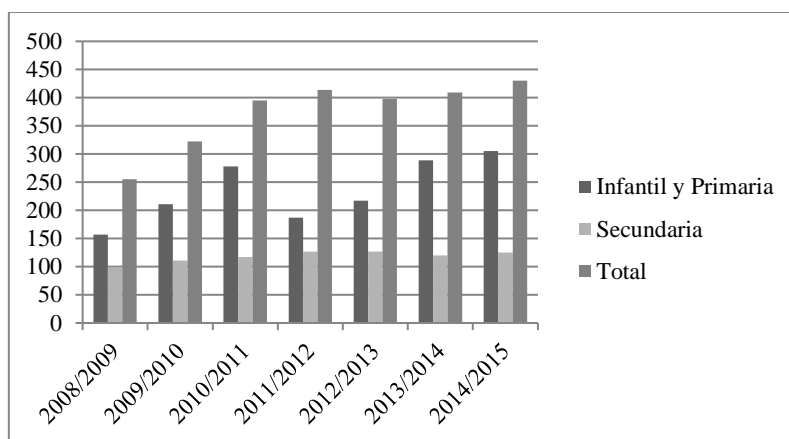


Figura 1. Centros evaluados sobre bibliotecas escolares en Málaga desde 2008 hasta 2015

2.2. Recogida de datos (procedimientos, variables e instrumentos)

El procedimiento de recogida de los datos se basa en un cuestionario en línea² a través de la aplicación Limesurvey con un acceso directo en la Red Profesional de Bibliotecas Escolares. Todos los responsables han debido realizar la matriculación en la Red y subir el plan de trabajo por lo que están familiarizados con la plataforma. No obstante, la información también se hace llegar desde la Delegación Territorial de Educación a través de una circular al equipo directivo. El plazo para cumplimentar la encuesta era del 16 de mayo al 15 de junio con un doble objetivo: que sirviera de autoevaluación final a los centros y de evaluación anual del conjunto de bibliotecas escolares malagueñas.

Las preguntas del cuestionario se corresponden, salvo algunas modificaciones, con la evaluación de las bibliotecas escolares del curso 2013/2014 (García Guerrero, 2014). El diseño del cuestionario se basa en los indicadores y señales de avance propuestos en el *Plan de trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar* (García Guerrero, 2011, pp. 86-107). Las preguntas del cuestionario están divididas en cinco dimensiones que engloban los ámbitos de actuación de la biblioteca:

- 1) Desarrollo curricular y educación en el uso de la información y de recursos para el aprendizaje.
- 2) Competencia lingüística y fomento de la lectura.
- 3) Infraestructura, gestión, servicios y recursos humanos.
- 4) Dimensión social y de cooperación.
- 5) Innovación, formación y supervisión.

Cada dimensión está compuesta por indicadores que reflejan de forma más específica las actividades o actuaciones de la biblioteca. Esos indicadores son descriptos

² <https://www.limesurvey.org/>

por señales de avance que muestran con mayor precisión su grado de desarrollo. Según Camacho (2004) la mayoría de los estudios realizados por las diferentes comunidades autónomas (Canarias en 1998, Andalucía y Navarra en 1999, Extremadura en 2000, Aragón en 2001, Cataluña, Murcia y País Vasco en 2002 y Castilla-La Mancha en 2004) mantienen una estructura similar que comprende los siguientes apartados (Camacho, 2004, p. 108): “organización y funcionamiento de la biblioteca; infraestructuras; planificación y gestión; personal; fondos y colección; tratamiento técnico; automatización; difusión y servicios bibliotecarios”. A modo de ejemplo, Marchesi y Miret (2005) dividen su estudio en siete dimensiones que se corresponden grosso modo con las presentadas en este estudio:

- La biblioteca en el centro; equipamiento, instalaciones y tecnologías
- Colección
- Personal
- Gestión y funcionamiento
- Usos y usuarios
- Valoraciones

2.3. Resultados

2.3.1. Dimensión 1: *Desarrollo curricular y educación en el uso de la información y de recursos para el aprendizaje*

La dimensión 1 trata de evaluar la formación básica de usuarios de biblioteca, las actuaciones relacionadas con el tratamiento de la información y la competencia digital, las intervenciones para atender a la diversidad, el fomento y apoyo a programas, proyectos y diferentes áreas y la elaboración de proyectos documentales. A continuación, se muestran los resultados del Indicador 1.3 que evalúa la puesta en marcha de intervenciones relacionadas con la elaboración de proyectos documentales, proyectos de trabajo aula-biblioteca o proyectos de trabajo interdisciplinar utilizando los recursos librarios y digitales de la biblioteca. De los 430 centros que han participado en la evaluación, 285 afirman llevar a cabo este tipo de proyectos interdisciplinares mientras que 145 no lo llevan a cabo.

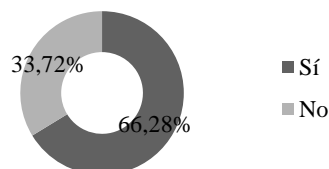


Figura 2. Elaboración de proyectos documentales y proyecto de trabajo aula-bibliotecas

Al hacer la comparación entre los centros de Educación Infantil y Primaria, se constata que 230 han contestado afirmativamente, lo que corresponde a un 66,47 % y 112

han contestado de forma negativa, un 32,37 % del total. En la etapa de Enseñanza Secundaria, 99 han manifestado haber puesto en marcha proyectos que utilizan los recursos bibliotecarios (un 68,28 % del total). Aunque en esta última etapa sea más frecuente la realización de estas actividades, se ha realizado una correlación bivariada y se ha constatado que esta diferencia no es significativa.

En el curso 2013/2014, de los 409 que realizaron la encuesta, 283 contestaron afirmativamente (un 69 %) y 125 de forma negativa (un 31 %). En un 70,24 % de los centros de Educación Infantil y Primaria realizan este tipo de proyectos y en un porcentaje menor los centros de Educación Secundaria, un 66,67 %. No obstante, se destaca que en el curso 2010/2011 tan solo lo llevaban a cabo un 39,32 %, lo cual supone un gran avance en los centros de Educación Secundaria.

2.3.2. Dimensión 2: *Competencia lingüística y fomento de la lectura*

La dimensión 2 evalúa el papel de la biblioteca en la implementación de planes de lectura y proyectos lingüísticos, la realización de actividades de carácter general articuladas por la biblioteca escolar y el desarrollo de secciones documentales y uso de la documentación en todas las áreas. El indicador 2.2 se refiere al papel de la biblioteca en el desarrollo de la competencia lectora y su vinculación a la implementación de los proyectos lingüísticos o planes de lectura de los centros. Para ello, los responsables han evaluado dos apartados.

En el primer apartado, se pregunta si el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) ha favorecido la configuración del itinerario de lectura para toda la etapa. La mayoría de los centros, concretamente un 82,56 % (355 centros), afirma que el ETCP ha contribuido en la elaboración del itinerario de lectura. Los centros de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria presentan datos muy similares 82,95 % (253 centros) y 81,60 % (102 centros) respectivamente.

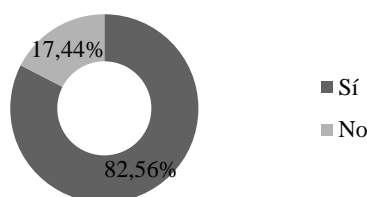


Figura 3. Participación del ETCP en la configuración del itinerario de lectura

En el segundo apartado, se pregunta si la biblioteca realiza la provisión de fondos para el itinerario de lectura del centro. Existe un 82,09 % de los centros (353) que tienen operativo este servicio. En los centros de Educación Primaria e Infantil, ese porcentaje desciende ligeramente ya que un 80 % (244 centros) realiza la provisión de fondos

mientras que en Educación Secundaria el porcentaje es superior siendo de un 87,20 % (109 centros).

2.3.3. Dimensión 3. *Infraestructura, gestión, servicios y recursos humanos*

La dimensión 3 es la más amplia de todas ya que está formada por indicadores que evalúan la adecuación de infraestructura, equipamiento y accesibilidad; los servicios operativos de la biblioteca; la realización de tareas técnico-organizativas para el mantenimiento de la colección y de los servicios bibliotecarios: los recursos humanos con implicación en la gestión de la biblioteca; la promoción de la biblioteca; mecanismos para circulación y difusión de la información y el conocimiento y la política documental.

Según Camacho (2005, p.144) en la IFLA o la UNESCO, destacan entre las funciones del docente bibliotecario “difundir y hacer circular todo tipo de información, tanto administrativa como pedagógica y cultural”. El indicador 3.2 muestra precisamente el uso de las aplicaciones y herramientas de la web social para dar servicios, así como el tipo de herramienta que se utiliza para tal cometido. Más de la mitad de los responsables afirman utilizar alguna aplicación o recurso, concretamente el 51,16 % (220 centros) frente al 48,84 % (210 centros) que no lo utilizan. En Educación Infantil y Primaria ese porcentaje es algo inferior, ya que han contestado afirmativamente un 46,56% (163 centros) mientras que en Educación Secundaria el porcentaje es de 62,40 % (78 centros). Las herramientas más utilizadas han sido Blogger (46,40 %), Youtube (29,60 %), Google Docs (21,60 %), Issuu y Padlet (17,60 %) y Slideshare (16,80 %).

	Infantil y Primaria		Secundaria		Todos	
	Centros	%	Centros	%	Centros	%
Anobii	12	3,93	11	8,80	23	5,35
Blogger	118	38,69	56	46,40	176	40,93
Del.icio.us	3	0,98	3	2,40	6	1,40
Diigo	0	0	1	0,80	1	0,23
Flickr	3	0,98	1	0,80	4	0,93
Google Calendar	10	3,28	5	4	15	3,49
Google Docs	35	11,48	27	21,60	62	14,42
Google sites	18	5,90	11	8,80	29	6,74
Issuu	44	14,43	22	17,60	66	15,35
Jimbo	1	0,33	0	0	1	0,23
Netvives	1	0,33	2	1,60	3	0,70
Padlet	28	9,18	22	17,60	50	11,63
Photo Peach	14	4,59	4	3,20	18	4,19
Picasa	41	13,44	10	8	51	11,86
Pinterest	29	9,51	19	15,20	48	11,16
Prezi	24	7,87	16	12,80	40	9,30
Scoop-it	1	0,33	2	1,60	3	0,70
Shelfari	12	3,93	10	8	22	5,12
Slideshare	26	8,52	21	16,80	47	10,93
Symbaloo	23	7,54	12	9,60	35	8,14
Youtube	79	25,90	37	29,60	116	26,50
WordPress	9	2,95	13	10,40	22	5,12

Tabla 1. Uso de aplicaciones y herramientas de la web social

El Indicador 3.5 trata de conocer cuál es la promoción de la biblioteca y qué mecanismos se utilizan para la circulación y difusión de la información y el conocimiento. Los resultados muestran que el 60 % de las bibliotecas cuenta con un portal digital (blog o web de la biblioteca escolar) aunque en los centros de Educación Infantil y Primaria desciende a un 55,08 % en los de Educación Secundaria aumenta a un 72 % del total.

Para evaluar el contenido de esos portales, se han formulado preguntas respecto a las secciones y vínculos que debería contener y las referencias y enlaces a portales institucionales. En las secciones, se han incluido las referentes a actividades de fomento de la lectura (un 48,14 %), programas de competencias informacional (19,53 %), recursos e información para las familias (25,81 %) y el itinerario de lectura del centro (23,49 %). Los porcentajes son siempre más satisfactorios en Educación Secundaria salvo la sección dedicada a las familias presente en un 29,51 % de los centros de Educación Infantil y Primaria y tan solo en un 16,0 % de los centros de Educación Secundaria.

Con respecto a los vínculos y referencias institucionales, un 35,81 % de los centros incluye el portal de Libro Abierto, un 33,95 % el portal de Lectura y Bibliotecas Escolares de la Junta de Andalucía, un 27,91 % el vínculo a la Red Profesional de Bibliotecas Escolares de la provincia de Málaga y un 26,72 % el enlace a portales escolares digitales de otras bibliotecas escolares de la provincia de Málaga. Los centros de Educación Secundaria suelen incluir estos vínculos en mayor porcentaje con respecto a los centros de Educación Infantil y Primaria salvo en el caso del portal de Familias Lectoras (un 32,80 % frente al 34,10 %) y a los portales digitales de otras bibliotecas (un 56,39 % frente al 26,72 %).

	Primaria		Secundaria		Todos	
	Centros	%	Centros	%	Centros	%
Secciones						
Fomento de la lectura	131	42,95	76	60,80	207	48,14
Programas de competencias informacional	54	17,70	30	24	84	19,53
Familias	90	29,51	21	16,80	111	25,81
Itinerario de lectura del centro	69	22,62	32	25,60	101	23,49
Vínculos y referencias a portales institucionales						
Al portal Libro Abierto	101	33,11	53	42,40	154	35,81
Al portal Lectura y Bibliotecas Escolares	95	31,15	51	40,80	146	33,95
Al portal Familias Lectoras	104	34,10	41	32,80	145	33,72
A la plataforma de la Red Profesional de Bibliotecas Escolares de Málaga	73	23,93	47	37,60	120	27,91
A los portales digitales de bibliotecas escolares de la provincia de Málaga	78	56,39	37	29,60	115	26,72

Tabla 2. Secciones y vínculos presentes en los portales web de bibliotecas escolares

La normativa vigente recoge entre las funciones del responsable la de informar tanto al claustro como al equipo de coordinación pedagógica de las actuaciones de la biblioteca y de recoger las posibles demandas. Este apartado se corresponde con el indicador 3.2 que muestra que el 89,30 % de los responsables han informado en el ETCP y un 95,12 % al claustro. El número es algo inferior en los centros de Enseñanza

Secundaria lo que muestra que la coordinación en ese sentido es más estrecha en los centros de Educación Primaria e Infantil. En cuanto a la implicación de otros profesores en la biblioteca, se ha preguntado por la del coordinador TIC (un 71,40 %), el coordinador bilingüe (un 55,30 %) y el docente de ATAL (un 33,41 %).

	Infantil y Primaria		Secundaria		Todos	
	Centros	%	Centros	%	Centros	%
Información del responsable al ETCP	186	93,77	98	78,40	384	89,30
Información del responsable al claustro	294	96,39	115	92	409	95,12
Colaboración del coordinador TIC	212	69,51	95	76	307	71,40
Colaboración del docente de ATAL	31	31	24	51,06	55	37,41
Colaboración coordinador bilingüe	39	49,53	34	64,15	73	55,30

Tabla 3. Colaboración del responsable de la biblioteca con el profesorado

2.3.4. Dimensión 4. *Dimensión social y de cooperación*

La dimensión 4 muestra las actuaciones de colaboración relevantes de la biblioteca con las familias, con otras bibliotecas escolares, con la biblioteca pública de la zona, con editoriales, fundaciones y planes institucionales. Asimismo, muestra el papel de las bibliotecas en las redes sociales, su apertura en horario extraescolar y la articulación de programas de prevención de la exclusión social, de compensación educativa y de extensión cultural que lleva a cabo. A continuación, se muestran los resultados de los indicadores 4.1 y 4.2 que recogen datos sobre la apertura de la biblioteca en horario extraescolar y la utilización de las redes sociales.

Durante el curso 2014/2015, un 14,65 % de los centros (63) han abierto la biblioteca en horario extraescolar en un porcentaje similar en Educación Infantil y Primaria 14,10 % (43 centros) y en Secundaria, 15 % (20). Desde el curso 2008/2009 se produjo un incremento de los centros con apertura extraescolar pasando del 29,75 % hasta el 41,79 %. En cambio, a partir del curso 2012/2013 la tendencia ha sido a la baja hasta llegar al porcentaje mínimo registrado en el curso 2014/2015.

En cuanto a la utilización de redes sociales y otros canales de información, un 56,98 % de los responsables de bibliotecas afirma no usar ninguno. En Primaria el porcentaje es algo superior, un 60,98 % mientras que en Secundaria es de 47,20 %. La red social más popular es Youtube (20,47 %), seguida de Facebook (13,95 %) y Twitter (11,40 %). El grado de utilización por red social y tipo de centro educativo es el siguiente:

	Infantil y Primaria		Secundaria		Todos	
	Centros	%	Centros	%	Centros	%
Facebook	40	13,11	20	16	60	13,95
Twitter	18	5,90	31	24,80	49	11,40
Pinterest	26	8,52	17	13,60	43	10
Symbaloo	17	5,57	8	6,40	25	5,81
Youtube	59	19,34	29	23,20	88	20,47
Otras	34	11,15	14	11,20	48	11,16
Ninguna	186	60,98	59	47,20	245	56,98

Tabla 4. Uso de redes sociales y otros canales de información

2.3.5. Dimensión 5. Innovación, formación y supervisión

La dimensión 5 comprende las actuaciones de la biblioteca relacionadas con la formación del profesorado, la evaluación y sostenibilidad de la biblioteca y la utilización de los recursos que ofrece. En este apartado se han recogido los seis libros y autores más leídos para que sirvan de referencia a otras bibliotecas a la hora de adquirir libros o aconsejar al alumnado según la etapa educativa. En la provincia de Málaga se han registrado un promedio de 37,99 préstamos por alumno durante el periodo que va desde el 15 de octubre de 2014 al 15 de mayo de 2015.

<i>Infantil y Primaria</i>		<i>Secundaria</i>	
<i>Libros</i>	<i>Autores</i>	<i>Libros</i>	<i>Autores</i>
<i>Diario de Greg (Jeff Kinney)</i>	Gerónimo Silton	<i>Los girasoles ciegos (Alberto Méndez)</i>	Jordi Sierra i Fabra
<i>Platero y yo (Juan Ramón Jiménez, versión adaptada)</i>	Concha López Narváez	<i>Luces de Bohemia (Ramón María del Valle-Inclán)</i>	Laura Gallego García
<i>Don Quijote (Miguel de Cervantes, versión adaptada)</i>	Alfred Gómez Cerdá	<i>Diario de Greg (Jeff Kinney)</i>	Gabriel García Márquez
<i>Clásicos de Walt Disney</i>	Autores de clásicos de Walt Disney	<i>El asesinato del profesor de matemáticas (Jordi Sierra i Fabra)</i>	Federico García Lorca
<i>El niño que soñaba con ser héroe (Sylvain Trudel)</i>	Dahl Roal	<i>El niño con el pijama de rayas (John Boyne)</i>	Kinney Jeff
<i>El secuestro de la bibliotecaria (Margaret Mahy)</i>	Violeta Denou	<i>Las lágrimas de Shiva (César Mallorquí)</i>	César Mallorquí

Tabla 5. Libros y autores más leídos en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

3. Discusión

Durante el curso 2014/2015, la evaluación de las bibliotecas escolares en la provincia de Málaga ha contado con el mayor número de centros participantes hasta el momento, 430. Los resultados corroboran la hipótesis de partida ya que muestran señales de avance o de estabilidad en la mayoría de los indicadores evaluados, salvo en la apertura de la biblioteca en horario extraescolar. Las cinco dimensiones analizadas permiten conocer el desarrollo de acciones fundamentales que se llevan a cabo en los ámbitos de actuación de la biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y aprendizaje.

En la dimensión 1, se constata un afianzamiento de la puesta en marcha de proyectos documentales y proyectos de trabajo aula-bibliotecas, concretamente en un 66,28 % de los centros educativos, resultados muy similares a los del curso anterior (69,19 %). En la dimensión 2, se muestra la implicación del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica en la confección del itinerario de lectura ya que han participado en un 82,56 %. Además, la mayoría de las bibliotecas (un 82,09 %) realizan la provisión de fondos para ese itinerario de lectura.

En la dimensión 3, se ha valorado el uso de aplicaciones y herramientas de la web social, concluyendo que el 51,15 % utiliza alguna, siendo la más utilizada el blog, mediante el servicio Blogger (40,93 %). En esta misma línea, un 56,98 % de los centros utiliza redes sociales y canales de información en línea donde destaca Youtube con un 30,47 %, lo que supone un avance con respecto al 42,28 % del curso anterior. En este ámbito, se ha producido un gran avance en estos últimos años ya que según Jiménez (2013) en el curso 2010/2011, tan solo el 19,21 % de las bibliotecas escolares públicas andaluzas y extremeñas contaban con una página web.

En cuanto a la implicación del responsable, se ha comprobado que participa activamente en la ETCP (89,30 %) y en el claustro 95,12 % lo que supone una medida efectiva para asegurar la dinamización de la biblioteca Camacho (2004, p.148-149). En cambio, la participación del coordinador TIC en la biblioteca desciende al 71,40 %, del coordinador bilingüe al 37,41 % y del profesorado de ATAL es de tan solo 37,41 %. La mayor implicación del profesorado se podría proponer como medida de mejora ya que el Manifiesto de la Biblioteca Escolar de la IFLA y UNESCO (2000) ha mostrado que la colaboración de los bibliotecarios y docentes ayuda a mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes, así como el mejor uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

La dimensión 4 muestra que el uso de las redes sociales y canales de información utilizados por la biblioteca se mantiene casi igual siendo de 45,48 % en el curso 2013/2014 y de 43,02 % en el curso 2014/2015. Este es un factor considerado como buena práctica en el estudio Miret *et al.* (2010) junto con la integración de la biblioteca en el proyecto de centro y la habilitación del espacio.

En cuanto a la apertura en horario extraescolar se constata un cierto retroceso llegando hasta el porcentaje más bajo de centros que ofrecen este servicio localizado desde el curso 2007/2008, tan solo un 14,65 % del total. En el estudio realizado por la Consejería de Educación y Ciencia en el curso 1997/1998, un 26 % de los centros de Educación Infantil y Primaria y un 14 % de los Educación Secundaria daban ese servicio. Ese porcentaje fue aumentado hasta conseguir un 41,75 % en el curso 2011/2012 debido a la apuesta realizada en el Plan de Lectura y Bibliotecas en Andalucía, Plan LyB, y los incentivos que daba a los centros durante cuatro cursos (desde el curso 2006/2007 hasta el curso 2009/2010 para la primera convocatoria y desde 2007/2008 hasta 2010/2011 para la segunda convocatoria).

Esa reducción del horario extraescolar se aleja de las recomendaciones internacionales y nacionales expuestas en el Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares en Madrid en 1997, donde se establece la necesidad de que la biblioteca escolar esté abierta en un horario amplio, superior a la jornada lectiva del alumnado. En esa misma

línea, Camacho (2004, p. 172) aboga por la apertura de la biblioteca escolar durante toda la jornada escolar para que sea utilizada durante el periodo lectivo por profesores y alumnos y durante el resto de la jornada por alumnos, familiares y profesores.

En la dimensión 5, Gerónimo Silton y Roal Dahl se mantienen en los autores más prestados en Educación Primaria en los dos últimos cursos y en Educación Secundaria se mantienen Jordi Sierra i Fabra, Laura Gallego García, Gabriel García Márquez y Federico García Lorca. En cuanto a los títulos de libros, se mantienen en Primaria el Diario de Greg (Jeff Kinney, Platero y yo (Juan Ramón Jiménez, versión adaptada) y Don Quijote (Miguel de Cervantes, versión adaptada) mientras que en Educación Secundaria Los girasoles ciegos (Alberto Méndez) y Luces de Bohemia (Ramón María del Valle-Inclán).

Al realizar una comparativa con las conclusiones de estudios previos, se constata una evolución en la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares en los últimos años con respecto a la inexistencia de bibliotecas en los centros (Álvarez, 1994) y la situación de anquilosamiento (Baró y Mañà, 1997; Faba, 2000; Camacho, 2005). Esa progresión queda manifiesta en esta evaluación puesto que se han conseguido algunas de las propuestas de mejora recogidas en estudios previos, como el establecimiento de un marco normativo regulador (Gómez, 2002 y 2010; Del Burgo y Bernal, 2007), el fomento de la realización de un plan de trabajo de las bibliotecas (Del Burgo y Bernal, 2007), la mayor dotación horaria y material (Gómez Hernández, 2010; Miret *et al.*, 2010).

En la comunidad autónoma andaluza, se ha tenido en cuenta la necesidad de regular la figura del responsable de biblioteca ya que en el curso 1997/1998 tan solo en el 75 % de los centros había un profesor o monitor encargado a tiempo parcial de la biblioteca. La normativa vigente en Andalucía establece que cada centro tiene que contar con un responsable de la biblioteca y un equipo de apoyo en el que puede participar un mínimo de dos personas y un máximo del 25 % de los miembros del claustro.

La asignación horaria para el responsable es de 3 horas semanales (en horario lectivo y no lectivo en los centros de Educación Infantil y Primaria y en horario no lectivo en el caso de Educación Secundaria). En cambio, para el equipo de apoyo no se establece ninguna asignación mínima horaria. La gran mayoría de centros ha garantizado el cumplimiento del horario para el responsable (93,95 %) y de los miembros del equipo de apoyo a la biblioteca (81,63 %). Esos datos son ligeramente inferiores con respecto a los del año anterior (91,44 % en el caso de los responsables y 95,35 % de los miembros del equipo de apoyo).

Esos resultados van intrínsecamente ligados a la opinión sobre la promoción de la biblioteca escolar como recurso relevante desde la dirección del centro. En el curso 2013/2014 un 95,35 % de los responsables afirmaba que el equipo directivo consideraba

la biblioteca como un recurso importante dentro del marco del proyecto educativo mientras que en el curso 2014/2015 baja a un 89,07 %. Los centros de Educación Primaria e Infantil son los mejores valorados con un 90,82 % y los de Secundaria los peores con un 89,07 % de respuestas positivas. A pesar de ese ligero descenso, se ha conseguido mejorar la percepción que tiene tanto el equipo directivo como la mayoría del profesorado sobre el papel central que juega la biblioteca escolar y que era propuesto como medida de mejora en el estudio de Marchesi y Miret (2005).

Para concluir, este estudio pretende servir de punto de partida para la autoevaluación de las bibliotecas escolares y reforzar aquellas acciones objeto de mejora. Además de ofrecer una panorámica de las cinco dimensiones analizadas en las bibliotecas escolares de la provincia de Málaga, se han incluido los libros y autores más leídos según se trate de las etapas de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria para que sirvan de referencia tanto a responsables de otras bibliotecas escolares como a padres y docentes que trabajen la comprensión lectora.

Con los resultados obtenidos se podrían realizar estudios estadísticos que muestren la correlación de las variables para entender mejor la relación que guardan determinadas acciones y agentes de la biblioteca. Además de las cinco dimensiones evaluadas, sería interesante incluir la valoración de los usuarios de las bibliotecas como recogen estudios previos (Miret *et al.*, 2010) con objeto de llegar a conclusiones mejor fundamentadas gracias a la triangulación de los datos. En síntesis, la evaluación presentada muestra a grandes rasgos el desarrollo curricular y los recursos educativos que ofrecen las bibliotecas escolares malagueñas y abre nuevas vías de investigación.

3. Bibliografía

Acuerdo de 23 de enero de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos Públicos de Andalucía. BOJA núm. 29, de 08 de febrero de 2007, pp. 8-15. Recuperado el 15 de enero, 2016 de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/29/d1.pdf>

Álvarez Romero, M. & Cobos Herrero (1994). La biblioteca escolar en España: problemas para su normalización. En J. A. Gómez Hernández (Coord.), *Lectura, Educación y Bibliotecas: ideas para crear buenos lectores* (pp. 33-52). Murcia: ANABAD-Murcia.

Baró Llambias, M. & Mañà Terré, T. (1996). *Formarse para informarse*. Madrid: Celeste.

Cremades García, R. & Jiménez Fernández, C. (2015). *La biblioteca escolar a fondo. Del armario al ciberespacio*. Gijón: Ediciones TREA.

Del Burgo, M. A. & Bernal Macaya, A. I. (2007). *Las bibliotecas escolares navarras: 1999-2006*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

- Camacho Espinosa, J. A. (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Camacho Espinosa, J. A. (2005). La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa: un punto de vista documental. *Revista de Educación*, 303-324. Recuperado el 15 de enero, 2016 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_21.pdf
- Consejería de Educación. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (1999). *El sistema educativo en Andalucía: curso 97-98*. Sevilla: CEE.
- Faba Pérez, C. (2000). Las bibliotecas escolares y Extremadura: un estilo comparativo nacional e internacional. *Boletín de la ANABAD*, 50(2),119-134.
- García Guerrero, J. (2011). Plan de Trabajo y autoevaluación de la biblioteca escolar. Sevilla: Consejería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa. Recuperado el 15 de enero, 2016 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/8ae9a28b-039b-4b67-a569-29397a1a2f7a>
- García Guerrero, J. (2014). Evaluación Bibliotecas Escolares CREA. Provincia de Málaga. Curso 2013/2014. *Libro Abierto*. Recuperado el 15 de enero, 2016 de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/cb32246b-3891-4c88-8352-f79794a485c2/Evaluaci%C3%B3n%20BECREA%202013_2014_texto%20completo.pdf
- García Guerrero, J. & Luque Jaime, J. M. (2009). Estudio sobre el desarrollo del Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en la provincia de Málaga. Curso 2008/2009. Separata de *Libro Abierto*, 37. Recuperado el 15 de enero, 2016 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/24665a56-f4e1-49e1-aba3-dea988ea2c46>
- García Guerrero, J. & Luque Jaime, J. M. (2010). Estudio sobre el desarrollo del Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en la provincia de Málaga. Curso 2009/2010. *Libro Abierto*, 41. Recuperado el 15 de enero, 2016 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/96f4e921-b6c1-4033-b281-06c3568e07ff>
- García Guerrero, J. & Luque Jaime, J. M. (2011). Evaluación Bibliotecas Escolares CREA. Provincia de Málaga. Curso 2010/2011. *Libro Abierto* 45. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/19ff06a5-c3ce-448a-8b11-3dc3e65908b7>

- García Guerrero, J. & Luque Jaime, J. M. (2012). Resultados de la evaluación de las bibliotecas escolares de la provincia de Málaga Curso 2011/2012. *Libro Abierto* 47. Recuperado el 15 de enero, 2016 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/53a52327-ca71-423d-8a62-68a326a62d01>
- García Guerrero, J. & Luque Jaime, J. M. (2013). Evaluación Bibliotecas Escolares CREA. Provincia de Málaga. Curso 2012/2013. Recuperado el 15 de enero, 2016 de *Libro Abierto*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/cb32246b-3891-4c88-8352-f79794a485c2>
- Gómez Hernández, J. A. (2002). Los problemas de las bibliotecas escolares de la Región de Murcia en un contexto de crisis del sistema educativo. *Anales de Documentación* 5, 125-156.
- Gómez Hernández, J. A. (2010). Las bibliotecas escolares en España ante una nueva década: brotes verdes e incertidumbres. *Anuario ThinkEPI* 4, 94-102.
- IFLA [International Federation of Library Associations] & UNESCO [International Federation of Library Associations and Institutions] (2000). Manifiesto sobre la Biblioteca Escolar. Recuperado el 15 de enero, 2016 de http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html
- Instrucciones de 24 de julio de 2013 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares de los centros docentes públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado el 15 de enero, 2016 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/767df005-193a-4882-845a-dd996d44d206>
- Jiménez Fernández, C. M. (2013). Estudio sobre el estado de las webs de bibliotecas escolares en Andalucía y Extremadura y propuestas para su mejora. *Investigación bibliotecológica* 27(60), pp. 27-50.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado el 15 de enero, 2016 de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. Recuperado el 15 de enero, 2016 de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

- Marchesi Ullastres, A. & Miret Bernal, I. (Dirs.). (2005). *Las Bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Marzal García-Quismondo, M. A. & Cuevas Cerveró, A. (2007). Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento en España. *Ciência da Informação* 37(1), 54-68.
- Miret Bernal, I. (2008). Bibliotecas escolares (aún más) hoy. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España: Informe 2008: Leer para aprender* (pp. 93-105). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Miret Bernal, I. et al. (2010). *Bibliotecas escolares “entre comillas”. Estudio de casos: buenas prácticas en la integración de la biblioteca en los centros educativos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado el 15 de enero, 2016 de http://www.fundaciongsr.com/uploads/contenidos/doc/122-2-BE%20entre_comillas.pdf
- Ortiz-Repiso Jiménez, V. & Camacho Espinosa, J. A. *Las bibliotecas escolares de Castilla-La Mancha: Análisis y situación actual: Curso 2002-2003*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Consejería de Educación y Ciencia.



Número 7.
Enero de 2017

***Booktrailer* y *Booktuber* como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector**

***Booktrailer* and *Booktuber* as LIJ 2.0 tools for development of reading habits**

José Rovira-Collado

Dept. Innovación y Formación Didáctica
Universidad de Alicante

Pág. 55 a la 72

Abstract:

In the most recent formulas to promote reading, we focus on two dynamics that offer us many possibilities in schools to encourage reading habits of our students. Are *Booktrailer*, audiovisual books publicity like cinema and *Booktuber*, video reviews of the latest readings mainly young people shared across different Internet tools. New digital devices have favored recording, editing and publishing video, so the audiovisual and multimedia format becomes the perfect ally of reading. This paper want to do a description of both concepts, considering their advantages and disadvantages and especially the many possibilities of implementation in the educational field to work reading comprehension. For this show, various examples of good practices both dynamics to ensure that these digital products are an ideal support for the development of reading habits among students.

Keywords

Social Reading,
Booktrailer, *Booktuber*,
Internet

1. Introducción

Dada la imparable evolución de la tecnología, los formatos audiovisuales se están generalizando en todos los ámbitos de la práctica didáctica. Para trabajar el hábito lector han aparecido dos nuevos conceptos, los *Booktrailer* y los *Booktuber*, estrechamente ligados con la promoción de la lectura y con la literatura infantil y juvenil en Internet o *LIJ 2.0*. Ambos formatos cuentan ya con una amplia difusión en la red, como una práctica habitual de la mayoría de las editoriales para la promoción de sus obras, o a través de los canales de jóvenes *youtubers* con miles de seguidores y seguidoras que demuestran que en la red también se habla de libros. En el siguiente trabajo, más allá de conocer alguna de estas prácticas de animación a la lectura, mostraremos las posibilidades de ambos formatos como instrumento didáctico en la formación docente, especialmente en el ámbito de la literatura infantil y juvenil y la competencia lecto-literaria.

1.1. Dos nuevos formatos para la promoción de la lectura

Con la rápida evolución e implantación de las herramientas digitales de interacción social (móviles, tabletas, libros electrónicos...) y con la ampliación del acceso de banda a Internet (4G o Fibra óptica), nos encontramos con nuevas dinámicas en el acceso a la lectura y la difusión de esta, con nuevos conceptos como la *Lectura Social* o *Lectura 2.0* (Cordón *et alii*, 2013 y Lluch, 2014a) o la *LIJ 2.0* (Rovira-Collado, 2011). Estas nuevas formas de participación permiten a cualquier persona compartir sus lecturas a través de vídeos en Internet. Las propuestas de creación audiovisual en nuestra práctica docente son cada vez más amplias (Giráldez, 2015) y no debemos considerarlas un enemigo del desarrollo del hábito lector. De entre las nuevas propuestas hay dos formatos que conjugan a la perfección las nuevas posibilidades audiovisuales y multimodales con la lectura literaria. En primer lugar los *Booktuber*, reseñas literarias en formato vídeo que nos ofrecen las impresiones de sus lectores. Utilizaremos este término para referirnos tanto a las personas que realizan dichos vídeos como para los propios vídeos en sí. En segundo lugar, los *Booktrailer*, como propuestas de promoción multimedia de las obras literarias que pueden utilizarse como estrategia publicitaria de una editorial o como propuesta didáctica. Estamos dentro de una nueva evolución digital de los medios audiovisuales y debemos aprovecharla en nuestras propuestas didácticas: “composing using a medium like YouTube can help involve students in their own learning process” (Limbu y Gurung, 2014, p.95).

1.2. De la lectura social a la práctica docente

Ambas formas de participación permiten compartir sus lecturas a cualquier persona con una cámara digital y acceso a Internet, de muy diversas maneras y también conocer muchas obras de una manera rápida y eficaz. Son elementos propios de lo que se ha definido como *Literatura y Lectura Infantil y Juvenil en la Web Social* o *LIJ 2.0* ya que aprovechan las dinámicas de participación de la Web 2.0 para transmitir la literatura de maneras distintas a las que se habían conocido hasta ahora, dándose estas dinámicas principalmente en un

público infantil y juvenil. Dentro de la *LIJ 2.0*, es fundamental el concepto de lectura social y colaborativa: “La lectura social o colaborativa es aquella que se desarrolla en plataformas virtuales configurando una comunidad que desarrolla formas de intercambio diversas, compartiendo comentarios, anotaciones, valoraciones, etiquetas y, en algunos casos, libros y lecturas.” (Cordón y Gómez, 2013). Desde una perspectiva teórica y siguiendo a Genette, podemos definir estos elementos paratextuales como epitextos (Taberner, 2013 y 2016; Taberner, Lluch y Calvo, 2015) porque están fuera de la obra literaria, pero nos ofrecen mucha información sobre ella y nos ayudan en la promoción de su lectura. Aunque la mayor parte del consumo de estos productos se realiza fuera del aula y de las tareas escolares, es hora de que se conviertan en práctica habitual del profesorado. Gemma Lluch afirma que:

Muchas de las actividades que hacen en Internet, como compartir, leer, redactar, organizar, buscar, valorar, clasificar o utilizar archivos multimedia, podemos utilizarlas para leer y escribir sobre las lecturas, para compartirla con conocidos o desconocidos, para aprender, para crear una comunidad unida por la lectura (Lluch, 2011, p.91).

Entre las nuevas metodologías educativas podemos destacar el *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP) que se centra en la creación de contenidos por parte del estudiante a través de proyectos concretos para cada asignatura y etapa educativa. En este sentido, para este enfoque es fundamental que el resultado de cada proyecto tenga una proyección fuera del aula, como pueden ser los dos elementos tratados.). En palabras de Fernando Trujillo (2014) “el ABP tiene que ser una *experiencia memorable* para todos los participantes”, así como “una experiencia vital de aprendizaje significativo”. Ambos podemos considerarlos como “artefactos digitales” dentro de la clasificación del grupo *Conecta13* [<http://artefactosdigitales.com/>] (Trujillo *et alii*, 2015).

2. Metodología

2.1. Participantes

Como podemos ver en los *anexos 1 y 2*, donde aparece una amplia muestra de resultados, en la Universidad de Alicante se ha trabajado desde 2012 en distintas asignaturas con ambos formatos audiovisuales para trabajar la LIJ en distintos niveles. Entre 2012 y 2014 se trabajó en primer lugar con el alumnado de una asignatura optativa del Grado de Maestro en Educación Infantil (curso 3º y 4º) para las reseñas audiovisuales y en segundo lugar con el alumnado del Máster de Formación del Profesorado para el *booktrailer*. El alumnado de estos cursos ya ha cursado distintas asignaturas relacionadas con la formación del lector literario.

En cambio, los resultados recogidos en el *Anexo 3* son obra de alumnado del primer curso del grado de Maestro en Educación Infantil y del primer curso de Maestro en Educación Primaria durante el curso 2015-2016.

2.2. Instrumentos

El instrumento central de nuestra investigación es el propio resultado de nuestra práctica docente. Ambos formatos, *Booktrailer* y *Booktuber* son productos audiovisuales centrados en la literatura. En todas las propuestas realizadas, objeto de nuestro análisis, nos encontramos con propuestas didácticas que forman parte de las prácticas de distintas asignaturas. Para recopilar las distintas propuestas nos hemos valido de las listas de reproducción de *Youtube*. Además, varias de las propuestas están publicadas dentro de blogs de asignaturas para mejorar la difusión de las mismas, así como el trabajo de edición digital de nuestro alumnado.

En algunas de las propuestas como la de *Uniblogmaniacos 2014* [<http://uniblogmaniacos.blogspot.com.es/>] se han utilizado encuestas semiestructuradas y rúbricas de evaluación de los vídeos, adaptadas a cada curso o tipo de práctica (*Booktrailer* o *Booktuber*).

A continuación, presentamos una serie de referencias y ejemplos, que, además de conformar el marco teórico de nuestra investigación, se han utilizado para presentar ambas prácticas a lo largo de los distintos cursos.

2.3. Cuando el vídeo encontró al libro: los *Booktuber*

Aunque es un movimiento prácticamente nuevo y no se ha identificado quién fue la primera persona en subir a *youtube* una reseña literaria, se ha consolidado en muy pocos años. Nacido en Estados Unidos, es un fenómeno que está creciendo en la actualidad, aunque es partir de mediados de 2013 cuando se nota su presencia en español (Pacheco-Alonso, 2014). Sin embargo, como veremos, existen también algunos modelos precedentes como *Kuentolibros*.

Por su sencillez, podemos considerarlo como el primer espacio de la LIJ 2.0 audiovisual, que recoge miles de experiencias con cientos de miles de reproducciones. Estas reseñas orales, generalizadas bajo el término *booktuber*, son una evolución hacia el vídeo y la expresión oral de lo que en los blogs se ha denominado como lectura social con amplias posibilidades didácticas (Torrego, 2012 y García y Rubio, 2013). Santiago Carbajo (2014) define así esta tendencia:

Jóvenes, mayormente chicas adolescentes, se ponen delante de una cámara y hablan de los libros que leen. No es el típico *haul vlogger* que nos comenta inocentemente (o no) sus últimos delirios consumistas relacionados con la moda, la belleza o cualquier cachivache electrónico. Aunque el sistema y la forma de manifestarse ante la audiencia es el mismo, el objeto es diferente: hablamos de libros juveniles y de todo lo que rodea a los mismos.

Es YouTube, una vez más, la plataforma elegida para que jóvenes aficionados a la lectura, heridos por la letra, den rienda suelta a su pasión, a su fetichismo libresco, al placer incipiente del coleccionista de libros (*Book Haul*). Les gusta mostrar sus maravillosos libros baratos conseguidos en librerías de segunda mano. Nos hablan de los chollos que hay en Internet si queremos comprar buenos libros de aventuras, ciencia ficción o novela romántica.

Son los lectores juveniles los principales protagonistas que comparten la opinión de sus lecturas, siendo una herramienta de promoción editorial importantísima porque además se comunican con sus coetáneos usando su propio lenguaje, donde el dominio de la comunicación audiovisual y la técnica es evidente. Esta moda traslada el fenómeno *youtuber* al fomento de la lectura y confirma que los jóvenes actuales, muchas veces definidos como “nativos digitales”, leen más que nunca. Junto con las redes sociales que también se utilizan como complemento para difundir las grabaciones, han sido los espacios de mayor desarrollo de la *LIJ 2.0* en los últimos años. Es un fenómeno en constante crecimiento como podemos confirmar a través de la comunidad de *Facebook* con más de ocho mil quinientos integrantes [<https://www.facebook.com/BooktubeEnEspañol>].

En el vídeo “*Booktube*” el *Documental*” (diciembre de 2013) [https://www.youtube.com/watch?v=PHQ5pufM_6I], encontramos un rápido panorama del fenómeno y sobre todo del éxito que está teniendo en Latinoamérica a través de la experiencia de varios jóvenes que tienen miles de seguidores. Alberto Villarreal, autor de “Abriendo Libros”, un *booktuber* con más de trece mil suscriptores comenta: “Yo creo que las personas están interesadas en nuestros vídeos porque es algo muy personal. Una persona con una cámara, se siente muy personal, a diferencia de los blogs porque aquí es una persona que da la cara y se siente más como una amistad.” Para conocer algunos de los perfiles más destacados e identificar las características principales y la distinta tipología de vídeos y de personas que participan de esta práctica hemos trabajado en el aula con los siguientes ejemplos:

- Fátima Orozco, *Las palabras de Fa.* [<https://www.youtube.com/user/laspalabrasdefa>] Creado en julio de 2012 su canal tiene más de trescientos mil suscriptores y cada vídeo supera rápidamente las cincuenta mil reproducciones. Es posiblemente el principal ejemplo en Hispanoamérica (Sánchez 2015) y se ha convertido en un referente cultural para los adolescentes aficionados a la lectura.
- Javier Ruescas, [<https://www.youtube.com/user/ruescasj>] es el principal ejemplo de autor y editor que usa todas las herramientas 2.0 para la promoción de sus obras. Su canal tiene casi ciento cincuenta mil suscriptores y más de tres millones de reproducciones y además de críticas de libros incluye consejos editoriales, talleres de escritura y entrevistas.
- Gemma Lienas [<https://www.youtube.com/user/gemmalienas>] Este es un ejemplo de que la *LIJ2.0* no es exclusiva de los jóvenes ya que es una autora con una amplia experiencia con más de cincuenta libros publicados.
- Marta Botet [<https://www.youtube.com/user/martabotetborras/>] es una joven lectora que comenzó su blog con once años [<http://recomanacionsdellibres.blogspot.com.es/>] y que luego empezó con reseñas audiovisuales que demuestran que también hay espacio para obras

más infantiles y lectoras más jóvenes. Ha sido tal su relevancia que fue invitada a hablar en una charla *TEDYouth* en Nueva York sobre su experiencia como *Booktuber* [<https://www.youtube.com/watch?v=p-7zk4BwGmA>].

- Sebastián G. Mouret, *El Coleccionista de mundos* [<https://www.youtube.com/user/channelcoleccionista>] con más de ciento setenta mil suscriptores y más de seis millones reproducciones, su éxito le ha permitido colaborar con la revista digital de literatura juvenil *El tempo de las mil puertas* [<http://www.eltempodelasmilpuertas.com/>] y ser un referente de muchas personas que empiezan con esta práctica didáctica. Podemos anotar que desde 2015 las cifras de todos ellos se han triplicado.

Aunque podamos encontrar algunas críticas al modelo (Garraón, 2014), sobre todo por la repetición de las obras que se reseñan, muchos superventas juveniles, que en algún caso podemos considerar paraliteratura, y por la falta de profundidad de algunos análisis, obvia también por la etapa formativa de los protagonistas, consideramos los *booktubers* como una dinámica muy relevante para la promoción lectora ya que muchas veces están haciendo un trabajo entre iguales. Es una dinámica que surge fuera de las aulas escolares y sus principales protagonistas ya se han convertido en estrellas de Internet y no se plantean un fin didáctico. Sin embargo, es necesario llevar estas dinámicas a las aulas. Gemma Lluch (2014b) destaca las posibilidades didácticas de este formato y como los podemos aprovechar para mejorar la expresión oral:

En este post, describimos los pasos que hay que seguir para elaborar un guion que ayude al estudiante a exponer ante un público presencial o virtual la experiencia del libro que ha leído. (...) Las indicaciones están pensadas para un entorno académico, por lo tanto, tienen la finalidad de construir un texto adecuado a la norma y al contexto comunicativo. El objetivo no es ser popular en las redes sociales o entretener a un público (si se consigue mejor, es un plus). La finalidad del trabajo es:

1. aprender a escribir un texto para ser dicho y
2. saber escribir un texto como apoyo de la exposición oral.

Limbu y Gurung plantean la utilidad de incorporar esta dinámica en nuestra práctica escolar, ya que permite incrementar el aprendizaje del nuestro alumnado:

Teachers who incorporate the creation of “BookTubers” or other identity-bound grassroots genres into their curriculum could facilitate the interactive, borderless, social, and collaborative possibilities of such an NKC in the classroom environment, thereby increasing learning and engagement through student production of videos and other multimodal texts (Limbu y Gurung, 2014, p.88).

Uno de los proyectos colaborativos más destacados durante los últimos años que también se basaba en las reseñas audiovisuales fue el blog *Kuentolibros* [<http://kuentolibros.blogspot.com.es/>]. Es un precedente directo a este fenómeno en la red, pero en este caso con un claro objetivo didáctico (Ambrós, 2015). El proyecto surgió

de un equipo de distintos profesores que empezaron a grabar reseñas de libros para sus clases. Posteriormente el proyecto se abrió a otros centros y cualquier persona podía enviar su vídeo con información para la entrada. Nació en 2011 y fue clausurado en junio de 2013 con casi dos mil entradas y más de un millón de visitas. En las grabaciones encontramos reseñas orales tanto alumnado de primaria, secundaria, bachillerato y estudios superiores, como docentes de todas esas etapas. En el primer anexo encontramos algunas propuestas desde la Universidad de Alicante. Aunque los docentes implicados en *Kuentolibros* han iniciado otros proyectos, podemos considerar es blog como un hito en la transformación didáctica de la *LIJ 2.0* (Asensi, 2015).

2.4. Libros de película: los *Booktrailer*.

En este espacio de desarrollo de la *LIJ 2.0* confluyen el cine con la literatura ya que utiliza un medio propio del séptimo arte, el tráiler, para promocionar la lectura de una obra literaria. Un portal catalán especializado los define así [<http://www.booktrailer.cat/#booktrailer>]:

Un booktrailer és un petit vídeo publicitari que presenta un llibre, de manera que capti l'interès del lector. És una forma directa perquè els lectors coneguin els llibres que han de llegir. Pot ser amb actors i rodatge, amb videoanimacions i amb qualsevol altre tècnica audiovisual, però el més important és que sigui curt, impactant i de qualitat.

Oficialmente, el primer booktrailer fue creado en 2003 para el libro de vampiros *Dark Symphony* de Christine Feehan [<http://www.youtube.com/watch?v=Hmo4VMcbbXg>] pero han pasado más de diez años para que esta práctica se generalice. En Internet encontramos infinidad de propuestas, ya sean repositorios de ejemplos como [<http://www.librosyliteratura.es/booktrailer>], [<http://www.que-leer.com/revista/book-trailers>] o [<http://www.booktrailer.cat/>] o espacios para su creación: [<http://blog.soopbook.es/concursos/%C2%BFte-atreves-a-crear-un-book-trailer/>] o [<http://www.trailerbookfactory.com/>].

Booktrailersweb nos presenta las siguientes características [<http://www.booktrailersweb.es/qu%C3%A9-es-un-book-trailer/>]:

Elementos de un *booktrailer*:

- Entradilla de presentación y editorial
- Textos seleccionados del libro original, bien escritos o narrados.
- Imágenes: Ilustraciones del propio libro. Si no las tiene, se pueden recurrir a otras imágenes para poder hacerse una idea figurada del libro.
- Información sobre el autor
- Información sobre la fecha de lanzamiento y el punto de venta

Características de un *booktrailer*

- Poca duración
- Gran intensidad
- Funciona como un pequeño avance
- Trata de enganchar al público
- Proporciona información: autores, fechas de presentación.

Han sido principalmente las editoriales de LIJ o los propios autores y autoras los que se han lanzado a promocionar los libros de esta manera. Por ejemplo, podemos citar el *booktrailer* de *Croquetas y wasaps* de Begoña Oro (Ediciones SM, 2013), [<http://www.youtube.com/watch?v=a6UgQy89ar8>] o el de *El rostro de la sombra* de Alfredo Gómez Cerdá (Ediciones SM, 2011), [<https://www.youtube.com/watch?v=DbHKQrP1rZw#t=14>] como unos modelos de partida. En 2016 se ha convertido en una práctica habitual que acompaña a cualquier lanzamiento editorial destacado, no solamente en el ámbito de la LIJ y utilizándose para cualquier tipo de publicación.

Respecto a la relación del *booktrailer* con la obra adaptada Rosa Taberneró (2013) comenta:

En primer lugar, el book trailer, tal y como lo hemos descrito, formaría parte del entorno epitextual del libro tal como lo definía Genette (2001). Se trataría de los paratextos que se mantienen a cierta distancia del libro. Sin embargo, hemos podido comprobar que el book trailer corresponde, sobre todo en la segunda clase que hemos distinguido, a la traducción virtual de peritextos como los textos de contracubierta (Taberneró, 2013, p.218).

Aunque en la concepción son una propuesta publicitaria de las editoriales, consideramos que lo más interesante para la formación lectora es la explotación didáctica y la creación de nuevos ejemplos por parte del alumnado de distintas etapas. En la página del grupo *Gretel* de la Universidad Autónoma de Barcelona encontramos algunas propuestas del alumnado del *Máster en Bibliotecas y Promoción a la Lectura* de *booktrailers* de obras de LIJ [<http://literatura.gretel.cat/es/made-in-gretel/book-trailers-libros-lij>]. Los estudiantes del máster de la UAB, crearon los vídeos como parte de un proyecto de aula, una animación lectora, una manera de dinamizar la biblioteca escolar o una forma de variar las recomendaciones de las lecturas o de promocionar las producciones propias del alumnado.

Pero más allá del análisis y aprovechamiento en el aula de las propuestas editoriales, en nuestra opinión el aprovechamiento didáctico más interesante de este formato es la realización de vídeos por parte del alumnado. En el segundo anexo encontramos las propuestas realizadas por el alumnado del Máster de Formación del Profesorado en la Universidad de Alicante durante cuatro cursos académicos.

Es por lo tanto una nueva forma de promoción de la lectura, donde la comunicación digital es fundamental. Un espacio en desarrollo dentro de la Web 2.0 como comenta Rosa Tabernero:

Creemos que el book trailer constituye un medio de promoción del libro infantil y juvenil muy adecuado por utilizar un entorno virtual en el que el lector del siglo XXI se mueve de forma natural. El álbum y el libro ilustrado, por sus características genéricas de hibridación de géneros y lenguajes, resultan especialmente próximos a la dinámica del book trailer. Por esta razón y por la necesidad de utilizar propuestas de promoción de lectura atractivas, necesitamos entender el funcionamiento interno de este instrumento para aventurar, como hemos hecho, en qué medida el book trailer puede convertirse en un instrumento de promoción de la lectura en el ámbito de la Web 2.0, tanto desde la perspectiva de la recepción como desde la creación. Se transforma, por consiguiente, en un recurso valioso de adquisición de competencia literaria dentro y fuera de las aulas (Tabernero, 2013, p. 220).

3. Resultados

Antes de continuar es necesario anotar que hemos decidido usar los términos *Booktrailer* y *Booktuber*, ya que son los que más presencia tienen en Internet, tanto en el ámbito anglófono como en el español y latinoamericano. Sin embargo podemos encontrar otras propuestas para el primer caso, como *Librotráiler* o *Bibliotráiler*, recomendada esta última por la *Fundeu* (2014). Además en el segundo caso, encontramos un amplio léxico específico para referirse a las distintas dinámicas también con gran influencia del inglés como por ejemplo (LiteraturaSM, 2014 y Revista Babar, 2015):

Book Haul / IMM: Repaso a todas las nuevas lecturas que han llegado a las manos del booktuber, ya sean compradas o regaladas. IMM es el acrónimo de *In My Mailbox* (en mi buzón).

Bookself tour: Repaso por las estanterías del autor del video. Suelen ser barridos de cámara en los que comenta en off algunos de los títulos preferidos de su biblioteca.

Book Tag: Preguntas, juegos, pruebas, memes o retos literarios relacionados con los libros pensados para conocer con mayor profundidad determinados títulos.

Wishlist: Aquellos títulos que se quieren conseguir o que, con impaciencia, se espera su publicación o traducción en español.

Wrap Up: Se utiliza para denominar aquellos libros leídos en un mes por el gestor de los vídeos. Habitualmente se realiza una enumeración de los mismos junto con una breve reseña mientras aparecen en pantalla.

Los resultados de este trabajo son las propias propuestas de nuestro alumnado durante los últimos cuatro cursos académicos. Recordemos que las propuestas obtenidas tienen un fin didáctico en el ámbito universitario y no de publicidad como los *Booktrailers* de editoriales o de promoción personal y de la lectura como los *Booktubers* más famosos. Los vídeos obtenidos están recogidos en los anexos en tres categorías:

- Anexo 1. *Booktuber/Kuentolibros* 1.A. TECCAS12 y 1.B. TECCAS13.
- Anexo 2 *Booktrailer Máster de Secundaria*. 2.A. INVTICUA13 2.B. INVTICUA14; 2.C. INVTICUA15 y 2.D. INVTICUA16.

- Anexo 3. *Booktuber* y *Booktrailer* alumnado primer curso 3.A. 1LLEP15 y 3.B. 1DLCLEI16.

El arco de resultados abarca desde las primeras experiencias en octubre de 2012 hasta propuestas del curso 2015-2016. Hemos identificado cada grupo bajo una etiqueta que hace alusión al curso donde se desarrolló como práctica en el aula y que también fue utilizada para la difusión de los trabajos en *Twitter*.

El corpus de nuestro análisis comprende casi veinte *Booktubers* y más de cuarenta *Booktrailers* realizados por el alumnado de la Universidad de Alicante. De dicha experiencia podemos extrapolar múltiples datos que hemos recogido en la siguiente tabla:

	Booktrailer	Booktuber
<i>Traducción al español</i>	Bibliotrailer	Reseña Audiovisual
<i>Duración</i>	Duración. De 30 segundos a 2 minutos.	Duración. Más larga: De 3 a 6 minutos, incluso más.
<i>Agrupación</i>	Trabajo grupal.	Trabajo individual (posibilidad de parejas o grupos pequeños).
<i>Guion</i>	Necesidad de Guion. Storyboard recomendable.	Necesidad de Guion. En las primeras experiencias se aprende de memoria o directamente se lee.
<i>Relevancia del texto escrito</i>	Texto secundario.	Importancia central del discurso oral.
<i>Formato audiovisual</i>	Encontramos cualquier tipo de representación audiovisual (imágenes, remix de otros vídeos, dibujos animados...)	Representación oral de la reseña. <i>Youtuber</i> como protagonista central.
<i>Edición y audio</i>	Importancia de edición. Múltiples elementos audiovisuales.	Requisito: calidad del audio de la grabación.
<i>Elementos audiovisuales</i>	Cualquiera que se utilice en el lenguaje cinematográfico. Animaciones, ilustraciones y multimedia.	Breves textos de presentación, preguntas, efectos audio y transiciones.
<i>Obra literaria adaptada</i>	Se puede trabajar con cualquier tipo de obra literaria desde álbumes ilustrados a clásicos de la literatura.	Se puede trabajar con cualquier tipo de obra literaria desde álbumes ilustrados a clásicos de la literatura.

Todos los trabajos fueron valorados positivamente tanto por los docentes implicados, por otro alumnado a través de evaluación ciega por pares y destacados como experiencias significativas en las encuestas finales del cada curso. De una práctica aislada pasó a una práctica obligatoria en los distintos grupos de cada asignatura y se ha pasado también a otras asignaturas no recogidas en nuestro estudio.

Evolución del formato *Booktuber*: En las experiencias iniciales, 1.A. TECCAS12 y 1.B. TECCAS13, que siguen el modelo de *Kuentolibros*, destaca el registro académico y la formalidad de las exposiciones, incluso para obras infantiles. Frente a ellas, los vídeos 3.A. 1LLEP15, están totalmente influenciadas por los modelos *youtuber* actuales, que el alumnado de primero ha seguido totalmente, mostrando en algunos casos vídeos mucho más frescos, cuidados y atractivos.

Evolución de la práctica *Booktrailer*: En este grupo destaca la importancia de los conocimientos filológicos junto a una formación complementaria en los primeros casos: 2.A. INVTICUA13 2.B. INVTICUA14; 2.C. INVTICUA15 y 2.D. INVTICUA16. En el Máster de Secundaria confluyen egresados en Filología Hispánica y otras filologías junto a personas que han cursado otras carreras como Publicidad, Periodismo y Comunicación Audiovisual. Estas cualidades han permitido elaborar una serie importante de modelos, reseñados en distintos espacios digitales. Por ejemplo, de la primera edición 2.A. INVTICUA13 aparecen dos ejemplos como modelos de referencia en el *Portfolio Lector* de Pep Hernández y Silva González Goñi [<https://sites.google.com/site/portfoliolector/propuestas-didacticas-generales-con-uso-de-tics/book-trailer>]. Al igual que en la otra tipología audiovisual, la propuesta más reciente 1DLCLEI16 demuestra como el alumnado más joven está totalmente integrado en estos lenguajes audiovisuales. Además, en este caso destaca la elección de álbumes ilustrados como hipotextos centrales para los *Booktrailers*, ya que la representación a través de ilustraciones facilita la transformación (Taberner, 2013).

4. Discusión y Conclusiones

4.1. Nuevas vías para la LIJ 2.0

Algunas investigadoras han incidido en el carácter epitextual de estas creaciones centrándose en los *booktrailer* pero muchas de esas características las podemos aplicar también a los *booktuber*: “La ampliación del concepto de epitexto virtual u online a los nuevos escenarios audiovisuales ha aportado una línea de trabajo imprescindible para analizar estos nuevos paratextos de promoción del libro y la lectura” (Lluch, Taberner y Calvo, 2015, p.800). Su éxito en los jóvenes electores, confirmado por los miles de reproducciones de los canales más destacados, demuestran que son una nueva forma de promover la lectura. También podemos considerar a estos elementos como “estribillos transmedia” de la lectura (Rovira, 2016). Se pueden aprovechar tanto antes, como durante o después de la lectura de la obra literaria. Este debe ser el objetivo principal de su uso, el acercamiento a la lectura literaria y cualquier otro fin debe ser secundario frente a un nuevo tratamiento de la literatura en el aula.

Ambos son productos de creación específica que relacionan la lectura literaria con el lenguaje audiovisual y se diferencian de otras adaptaciones como los audiolibros, lecturas representadas, adaptaciones escolares, entrevistas a los autores, tráilers o las escenas de películas, siendo una práctica muy habitual en las grandes sagas. También tienen características transmedia

puras como el *Fanfiction* y el *Remix*, con mucha influencia de las adaptaciones cinematográficas. En muchos casos no aportan nada nuevo a la narración, pero en otros casos son elementos independientes que aportan nuevos datos que amplían la lectura. (...). Los podemos considerar como un elemento de lectura social y con ellos se configura una “nueva crítica” de jóvenes lectores que conocen perfectamente las obras que tratan, aunque a lo mejor no tienen todavía un conocimiento amplio de la tradición literaria. Son herramientas de promoción lectora propias de la LIJ 2.0 y nos ofrecen enormes posibilidades didácticas. (Rovira, 2016, p.72)

En todas las prácticas analizadas siempre se ha valorado más la presencia de elementos literarios o referencias a las obras de partida o hipotextos, que puedan activar el intertexto lector de los espectadores, que la ejecución técnica o elementos multimedia que se incluyan en los mismos.

Recientes estudios nos hablan de la necesidad de nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal para satisfacer las nuevas necesidades lectoras (Sánchez-Claros, 2016) incluyendo el concepto de competencia visual desarrollado por Müller (2008). Aunque podemos aprovechar la infinidad de modelos que nos ofrece la red, consideramos que debemos animar a nuestro alumnado a crear sus propias narraciones audiovisuales para trabajar la “competencia en producción audiovisual” que perfectamente nos pueden servir como instrumento de evaluación si fuera necesario. En el primer caso, las reseñas audiovisuales o *Booktuber*, como práctica individual de cualquier lectura, en el segundo, los *Booktrailer*, como un trabajo grupal más elaborado y en relación con otros aprendizajes, un proyecto adecuado para trabajar en la clase de lengua el ABP.

Estas prácticas están dentro del ámbito de la *LIJ 2.0* porque suponen la participación de los lectores en la difusión de la lectura y su realización también está relacionada con el uso de otros instrumentos de Internet como blogs, wikis, redes sociales, repositorios de imágenes y de vídeo... Como destaca Pedro Cerrillo (2016, p.175) “Pero los cambios que hoy afectan a la lectura tienen también aspectos positivos que, de algún modo, contrarrestan la negativa consideración social que de ella se hace en ocasiones, y que no deben ser desdeñados, como la aparición de los *booktubers*”. En estos momentos vivimos una etapa de expansión de estas nuevas dinámicas de interacción de la red dentro del ya citado fenómeno *youtuber* y según el desarrollo tecnológico pueden ser prácticas consolidadas en muy pocos años por lo que es imprescindible seguir experimentando con ellas e investigándolas. A través de los *Booktrailers* y los *Booktubers*, los formatos audiovisuales están mucho más cerca de la lectura literaria.

5. Bibliografía

Ambrós, A. (2015). Proyecto Kuentolibros: creación de hipertextos literarios audiovisuales. En Cleger, O. Amo J.M. De (eds.) *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

- Asensi Fernández M. (2015). *Booktuber como herramienta para promover la lectura en secundaria*. Universidad de Alicante. [TFM].
- Carbajo, S. (2014). BookTubers o la pasión por los libros. En *Toyoutome* [Blog]. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://toyoutome.es/blog/booktubers-o-la-pasion-por-los-libros/26718>.
- Cordón García, J.A. et al. (2013). *Social Reading: Platforms, Applications, Clouds and Tags*. Oxford, Chandos Publishing.
- Cordón J. A. y Gómez Díaz R. (2013). Lectura social y colaborativa, En *Diccionario de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. Madrid: RIUL-Santillana.
- FUNDEU (2014). Bibliotrailer, alternativa en español para booktrailer. *Fundeu. Fundación del Español Urgente*. [web]. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://www.fundeu.es/recomendacion/bibliotrailer-alternativa-en-espanol-para-booktrailer/>.
- García Rodríguez, A. y Rubio González, E. (2013). Un paseo por la blogosfera de la literatura infantil y juvenil española: de los blogs “lijeros” a Facebook. En *Puntos de Encuentro. Los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca. pp. 51-72.
- Garralón, A. (2014). Retrato del reseñista adolescente. En *Revista Letras libres*. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://www.letraslibres.com/revista/letrillas/retrato-del-resenista-adolescente>.
- Giraldez Hayes A. (coord.) (2015). *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual*. Barcelona: Graó.
- Limbu, M. y Gurung, B. (2014). *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices integrating social media and globalization*. USA: Information Science Reference.
- Literatura SM (2016). Booktubers en *Literatura SM* [blog] Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <https://es.literaturasm.com/somos-lectores/booktubers>.
- Lluch Crespo, G. (2011). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Madrid: Fundación SM. (Núm. 20).
- Lluch Crespo, G. (2014a). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. En *Ocnos*, 11, pp. 7-20.

- Lluch Crespo, G. (2014b). De booktubers o exposiciones orales para presentar una lectura. ¿Cómo lo hacemos? En *Gemma Lluch* [Blog]. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://www.gemmalluch.com/esp/de-booktubers-o-exposiciones-orales-para-presentar-una-lectura-como-lo-hacemos/>.
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R., y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. En *El profesional de la Información EPI*, 24(6), 797. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.
- Müller, M. G. (2008). Visual competence; a new paradigm for studying visuals in the social sciences? *Visual Studies*, 23 (2), 101-112.
- Pacheco Alonso, B. G. (2014). *BookTube. Una propuesta para el fomento a la lectura*. UNAM. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de http://issuu.com/gustavopacheco4/docs/booktubers_linea.
- Rovira-Collado, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos*, 7, pp. 137-151. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/216>.
- Rovira-Collado, J. y Llorens García, R. (2012). Blogs para la enseñanza de literatura infantil y juvenil en español: espacio central de la LIJ 2.0. En *Perspectiva*, 30 (3). Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2012v30n3p789>.
- Rovira-Collado, J. (2015a). Literatura infantil y juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión [Tesis doctoral] Universidad de Alicante. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/46345>.
- Rovira-Collado, J. (2015b). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. En *Investigaciones Sobre Lectura ISL*, (3), 106-122. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/issue/view/7>.
- Rovira-Collado, J. (2016). El booktrailer y el booktuber como estribillos transmedia de sagas fantásticas. En Encabo E. Martos, A. y Urraco, M. (2016) *Sagas, Distopías y Transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica*, León: Universidad-Red Internacional de Universidades Lectoras. pp. 59-73.

- Sánchez Sánchez, M. (2015). La joven mexicana que consigue que 200.000 personas se interesen por el Conde Lucanor. En *El País*. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de http://verne.elpais.com/verne/2015/07/23/articulo/1437656337_736972.html.
- Sánchez-Claros, J. P. (2016). Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades lectoras para un entorno textual múltiple, *Investigaciones Sobre Lectura, ISL* 6, 51-57. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/153/61>.
- Soto Helguera L.A. (2015). Breve diccionario de nuevos términos para lectores despistados. *Revista Babar* [web] Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://revistababar.com/wp/breve-diccionario-nuevos-terminos-lectores-despistados/>.
- Taberero Sala, Rosa (2013). El booktrailer en la promoción de la lectura del relato, en *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, vol. XVIII, pp. 211-222.
- Trujillo Sáez, F. (2014). Aprendizaje basado en proyectos: formación del profesorado de Educación Permanente. En *Fernando Trujillo* [Blog]. Recuperado el 1 de octubre de 2016 de <http://fernandotrujillo.es/aprendizaje-basado-en-proyectos-formacion-del-profesorado-de-educacion-permanente/>.
- Trujillo Sáez, F. y Conecta13 (2015). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.

6. Anexos

Anexo 1. *Kuentalibros en Infantil como precedente de Booktuber*.

En la Universidad XXXXXXXX se propuso la dinámica específica de *KuentaLibros* para la asignatura *Técnicas de Comunicación Oral y Escrita*, optativa del Grado de *Maestro en Educación Infantil*. Los vídeos están disponibles en los siguientes blogs:

- 1.A. *TECCAS12 Curso 2012-2013* (disponibles también en el blog del proyecto).
[<http://lainvencionalabordaje.blogspot.com.es/search/label/Kuentalibros>].
[<http://kuentalibros.blogspot.com.es/search/label/Universidad%20de%20Alicante>].
- 1.B. *TECCAS13 Curso 2013-2014* (no disponible en la web del proyecto *Kuentalibros* porque ya había concluido). [<http://juegodemaestras.blogspot.com.es/search/label/Kuentalibro>] (1)
[<http://juegodemaestras.blogspot.com.es/search/label/Kuenta%20libros>] (2)
[<http://juegodemaestras.blogspot.com.es/search/label/kuentalibros>] (3)

Anexo 2. *Booktrailer Máster de Secundaria*.

Durante los últimos cuatro cursos se ha trabajado el *Booktrailer* con el alumnado del *Máster de Formación del Profesorado*, desde distintas perspectivas. En las entradas

podemos encontrar generalmente acceso al vídeo resultado de esta práctica y al trabajo en grupo que explica la experiencia.

2.A. *INVTICUA13 Curso 2012-2013*. Nos basamos en obras de LIJ leídas en otras asignaturas del Máster:

- *Campos de Fresas*. De Jordi Sierra i Fabra [<http://clickticlenguayliteratura.blogspot.com.es/2013/05/booktrailer-decampos-de-fresas.html>]
- *Las chicas del Alambre* De Jordi Sierra i Fabra [<http://los4lunaticos.blogspot.com.es/2013/05/booktrailer-las-chicas-dealambre.html>].
- *El hombrecito vestido de gris*. De Fernando Alonso [<http://masticandolalengua.blogspot.com.es/2013/05/pasen-y-lean.html>].
- *Cartas de Invierno*. De Agustón Fernández Paz [<http://exploradorestaticos.blogspot.com.es/2013/05/book-trailer-de-cartasde-invierno.html>].
- *Juul*, De G. De Maeyer [<http://rebelionenlastic.blogspot.com.es/2013/05/booktrailer-juul-el-video.html>].

2.B. *INVTICUA14 Curso 2013-2014*. Se adaptaron algunas de las lecturas obligatorias de literatura española e hispanoamericana para 2º de Bachillerato en la Comunidad Valenciana:

- *Luces de Bohemia*. De Ramón María de Valle-Inclán (2 grupos). [<http://filolotics.blogspot.com.es/2014/05/book-trailer-luces-de-bohemia.html>], [http://lainnovadoraeducacion.blogspot.com.es/2014/05/luces-de-bohemia_26.html].
- *Antología Poética*. De Miguel Hernández. [http://esticboig.blogspot.com.es/2014/05/booktrailer-miguel-hernandez_26.html].
- *La casa de los Espíritus*. De Isabel Allende (2 grupos). [<http://fantas-tic-land.blogspot.com.es/2014/05/la-casa-de-los-espiritus-booktrailer.html>], [<http://ellaberintodeulises.blogspot.com.es/2014/05/ya-esta-aqui-ya-llego.html>].

2.C. *INVTICUA15 Curso 2014-2015*. Se permitió que cada grupo eligiera una obra de la literatura española apropiada para la Educación Secundaria:

- *Los niños tontos*. De Ana María Matute. [<http://malditasesperpenticas.blogspot.com.es/2015/05/booktrailer-de-los-ninos-tontos-de-ana.html>].
- *La tierra de Alvargonzález*. De Antonio Machado [http://profetics2015.blogspot.com.es/2015/05/trabajo-del-booktrailer_27.html].
- *La casa de Bernarda Alba*. De Federico García Lorca [http://nopuedovivirsintics.blogspot.com.es/2015/05/booktrailer-la-casa-de-bernarda-alba_25.html].
- *El Lazarillo de Tormes* [<http://ticsfanatics.blogspot.com.es/2015/05/booktrailer-lazarillo-de-tormes-tics.html>].
- *Marina* de Carlos Ruíz Zafón [<http://posttics.blogspot.com.es/2015/05/2.html>].
- *La vida es sueño*. De Calderón de la Barca [<http://elpoemademiotic.blogspot.com.es/2015/05/trabajo-escrito-sobre-el-booktrailer.html>].

2.D. *INVTICUA16 Curso 2015-2016*. Con motivo de los centenarios relacionados con grandes hitos de la literatura (Miguel de Cervantes, William Shakespeare o Roald Dahl) se propuso adaptar obras clásicas relacionadas con estas u otras efemérides, aunque luego se incluyeron otras obras.

- *Hamlet* De William Shakesperare. [<http://quevoyahacersintic.blogspot.com.es/search/label/Booktrailer>].
- *El Misterio Velázquez.* De Eliacer Cansino [<http://tictcandoeducacion.blogspot.com.es/search/label/Booktrailer>].
- *Relatos de lo inesperado.* De Roald Dahl [<http://trestwitterstigres.blogspot.com.es/search/label/Booktrailer>].
- *Irlanda.* De Espido Freire [<http://ticticpase.blogspot.com.es/search/label/2.%20Booktrailer>].
- *Romeo y Julieta.* De William Shakesperare [<http://donticote3punto0.blogspot.com.es/search/label/Booktrailer>].
- *Hamlet* De William Shakesperare. [<http://losmundosdetic.blogspot.com.es/2016/05/booktrailer.html>].
- *Cinco horas con Mario.* De Miguel Delibes [<http://tictactictactictactac.blogspot.com.es/search/label/booktrailer>].

Anexo 3. *Booktrailer y Booktuber del alumnado universitario de primer curso*

También durante el curso 2015-2016 se realizaron dos prácticas concretas con el alumnado de primer curso, para comprobar que este tipo de formato es muy adecuado para el alumnado más joven y que este demuestra el interés y los conocimientos técnicos para ofrecernos prácticas muy concretas:

3.A. *ILLEP15 Lengua y Literatura Española para la Enseñanza Primara. Primer curso del Grado de Primaria.*

En la práctica “Hitos de la literatura en español” había que hacer una reseña de un clásico de nuestra literatura. Al alumnado se le propuso hacer individualmente las reseñas audiovisuales según el modelo de *Booktuber* hablando de obras como *El perro del hortelano*, *Cárcel de Amor*, *Marianela* o *Las bicicletas son para el verano*. El formato novedoso y la motivación de una práctica diferente nos ofrecen unos resultados muy interesantes.

- Lista de reproducción *Booktuber ILLEP15* con nueve ejemplos significativos. [https://www.youtube.com/playlist?list=PLDY6-ZydXtF4XUj2nV2dZWxy-v_n_eK2E].

3.B. *IDLCLEI16 Didáctica de la Lengua y la Literatura Castellana en Educación Infantil. Primer curso del Grado de Infantil.*

Entre las múltiples prácticas de animación a la lectura para el aula de Educación Infantil se propuso adaptar en grupo alguna de las lecturas recomendadas, principalmente álbumes ilustrados para presentarlos a su futuro alumnado. Entre las distintas adaptaciones encontramos entre otros: *Oh!*, *Nadarín*, *Quiero mi chupete*, *Ferdinando el*

Toro, Orejas de Mariposa, Óscar y el León de Correos, Cangura para todo, La pequeña oruga glotona, Sapo y Sepo son amigos, Frederick, El poderoso llanto de Mateo o Un puñado de besos.

- Lista de reproducción Booktrailer LIJ 1DLCLEI16 con veinte ejemplos significativos. [<https://www.youtube.com/playlist?list=PLDY6-ZydXtF47TXeTktRDH2rSRWFnuUpb>].

El alumnado de primer curso demostró un conocimiento técnico y una capacidad de síntesis adecuada para ofrecernos unos vídeos adecuados para el aula de Educación Infantil.



Número 7.
Enero de 2017

Intervención en CL para ELE mediante textos literarios. La poesía de Antonio Hernández aplicada al aula de nivel avanzado

Intervention in reading comprehension for Spanish as a foreign language through literary texts. The poetry of Antonio Hernández applied to the advanced level classroom

Raquel Lanseros Sánchez
Remedios Sánchez García
Universidad de Florida Oeste
Universidad de Granada

Pág. 73 a la 84

Abstract:

This article seeks to enhance reading comprehension from the area of Spanish as a foreign language, as well as to raise awareness of the cultural richness of literature written in the Spanish language. It aims to delve into the classroom applicability of literary texts and their didactic exploitation. In order to achieve this, we have selected several poems by Antonio Hernández, whose quality and magnitude represent a benchmark in contemporary Spanish poetry. The objectives are to expand the vocabulary of students of Spanish as a foreign language, to approach poetry in the advanced level Spanish classroom through different means which help us meet the challenge and improve the students' skills in the field of reading comprehension, by using poetic texts. We will work with Antonio Hernández in order to exemplify the educational possibilities of poetry in the classroom of Spanish as a foreign language. Target key competencies in

this paper are linguistic competence and autonomy of learning.

Keywords

Didactics, Spanish as a foreign language, Antonio Hernández, poetry, reading comprehension

1. Introducción

Con su triple potencialidad lingüística, cultural y estética y atendiendo a lo que estipula el MCERL (2002), la poesía supone un elemento insustituible en el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que abre las puertas, además, a la comprensión del entorno sociocultural donde esa lengua es hablada. De igual modo, su incidencia en la potenciación creativa de los estudiantes y su utilidad a la hora de comprender la multiplicidad de significación inherente a una lengua la convierte en indispensable en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Conscientes de que no todos los adultos son lectores de poesía, creemos que el diseño de propuestas didácticas que potencien el dinamismo y acerquen al aula los textos poéticos de un modo global y activo puede ayudar a incrementar el número de lectores y también a potenciar un gusto estético que desarrolle cualidades como la empatía o la sensibilidad. Estamos convencidos que una enseñanza de lenguas extranjeras comunicativa y personalizada necesita del uso didáctico de la poesía, pues ésta engloba las vertientes semántica, fonética, gramatical, rítmica y cultural bajo un mismo texto.

En ocasiones los estudiantes perciben que la poesía está muy alejada de sus intereses y de su cotidianidad, por ello, creemos necesario hacer el camino a la inversa, comenzando con autores que puedan ser presentados como actuales, -como es el caso de Antonio Hernández- para, a partir de ellos, poder ir adquiriendo una competencia literaria (que, no nos olvidemos: implica estrategias de interpretación y creación) y que los habilite para la lectura posterior de la poesía y el recorrido personal a través de la Historia de la Literatura, de acuerdo a los estudios de Bierswisch (1965).

Desde el punto de vista educativo, la poesía juega un papel fundamental a la hora de conformar el crecimiento personal del ser humano. El lenguaje vertebró la comunicación entre seres humanos y dota de identidad el recorrido vital, la memoria generacional y el propio aprendizaje personal permanente. La educación literaria –con toda la evolución pedagógica y renovación didáctica que se ha producido en este campo en las últimas décadas– posee suma importancia en la formación del individuo. Por un lado, la competencia lecto-literaria es la clave de la capacidad individual de aprender durante toda la existencia, siendo eficientes a la hora de interpretar y producir textos escritos con fluidez, coherencia y consistencia.

Por otro, la pluralidad de mensajes que está preparado para descodificar y asimilar un individuo competente en habilidades lectoras y literarias va a ensanchar su visión del mundo, a ajustar su concepto de sí mismo y a coadyuvar a su autonomía personal, sentido crítico e independencia, además como al desarrollo de su creatividad y capacidad de pensamiento. De ahí la importancia de aprovechar la versatilidad de algunos textos literarios (en este caso, poético) que, por su carácter connotativo desarrolla las estrategias de comprensión lectora del alumno, aplicables también a otros tipos textuales y a otros ámbitos del conocimiento. Es

decir, lo implícito y lo explícito del texto en un poema vienen a darse la mano para conformar su estructura. De ahí el interés en trabajar con textos de autores (en este caso un poeta) que entronca con aprendizajes significativos para el alumnado de ELE de la etapa que estudiamos. Es decir, la literatura es un medio para avanzar, pero conste, también un fin en sí misma para desarrollar el goce estético desde la competencia literaria y el conocimiento de la cultura en que se produce, en la línea de lo dicho por Widdowson (1993).

Antonio Hernández, nacido en Arcos de la Frontera (Cádiz) en 1943, forma parte de la llamada *Promoción del 60* o *Generación del lenguaje* (Rico, 1991), a la que pertenecen otros coetáneos suyos como Félix Grande, José Hilario Tundidor, Ángel García López o Paca Aguirre. Se trata de una poesía reivindicativa y comprometida que vino a dar un giro a la *Segunda promoción del 50* (Gil de Biedma, Goytisolo, Barral etc.) en lo temático y en lo formal, tal y como ha constatado Morales Lomas (2001: 259-300). Implica la aparición de esta nueva forma de hacer poesía “una lírica que ya no puede llamarse social y sí ética y moral” (Cano, 1974: 17).

El itinerario de la carrera poética de Antonio Hernández, que está tal vez actualmente en su mejor momento literario puesto que ofrece ejemplos de creación basada tanto en una depurada técnica formal como en la más decidida hondura de pensamiento, propicia que sus obras constituyan un valioso aporte a la poesía como herramienta de comunicación social porque, como escribe Morales Lomas, “nace de la convicción del sentimiento y de la emoción” (2013: 201).

En este artículo se hace una aproximación a la obra poética de Antonio Hernández, a la vez que hacemos una propuesta introductoria de su poesía en el currículum del nivel avanzado de Español de las Escuelas Oficiales de Idiomas (C1 y C2), teniendo en cuenta en todo momento el enfoque comunicativo de las actuales directrices europeas en materia de enseñanza de lenguas extranjeras.

Como sabemos, los objetivos generales del nivel avanzado de Español en las Escuelas Oficiales de Idiomas se desglosan en las cuatro destrezas comunicativas que se deben observar y atender por parte del profesor a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera: comprensión oral, comprensión escrita, expresión e interacción oral y expresión e interacción escrita.

Antonio Hernández es un poeta andaluz universal, puesto que su obra posee voluntad integradora que, siguiendo un razonamiento inductivo, eleva Andalucía desde lo específico hasta lo general. Su construcción poética de este territorio andaluz es a la vez real y mítica. En este sentido abunda Morales Lomas:

Una poesía que se echa a andar en el cauce de Andalucía y su río, en la conformación del niño que va venciendo a la rutina, la función mágica del deseo o de un paisaje humano y vital (2013: 207).

Para ilustrar nuestro argumento, veamos unos versos del poema de Antonio Hernández “Andalucía”, perteneciente a su primer libro *El mar es una tarde con campanas*, accésit del Premio Adonáis en 1964, del que ha escrito Manuel Galanes que es un “canto de amor donde la naturaleza adquiere el protagonismo necesario hasta contagiarse espíritu y cuerpo en el triunfo final del hombre” (1997, 12). Ya desde sus inicios poéticos, como vemos, se muestra el autor arraigado a su tierra, aunque siempre bajo el condicionante de la universalidad que preside una voz que aspira a llegar a todos los lugares y gentes. Así lo apunta José Luis Esparcia (2016: 35), quien afirma que “este arraigo, su consolidación sentimental tienen bastante que ver con el proceso intelectual para aceptar la poesía como elemento vital para sí mismo y como útil cultural para el colectivo humano en que el poeta adquiere y aplica sus valores estéticos y éticos”.

Andalucía era limpia, y por eso
al renacer en ella, al darme cuenta
que no solo de fiestas se trataba
defendí su ilusión de más de mil dolores,
apoyé a la alegría cuando enmascaraba tristeza
robé a todo lo hermoso cuanto pudo mi amor.

Se apoya Antonio Hernández, como podemos ver, en esa lucha de contrarios, esa dualidad que no deja de estar contenida en la propia existencia desde el compromiso que para él significa la palabra. Habla de “ilusión” en contraposición a “mil dolores” o de “alegría” que se contrapone a “tristeza”. Esa resonancia de contrastes (luz-oscuridad, bien-mal, sol-sombra, etc.) recuerda el universo poético de Luis Cernuda. Veamos, por ejemplo, unos versos del poema cernudiano concerniente a la misma temática, “El andaluz”, de su libro *Como quien espera el alba* (1947):

Sombra hecha de luz,
que templando repele,
es fuego con nieve
el andaluz.
Enigma al trasluz,
pues va entre gente solo, es amor con odio
el andaluz.
Oh hermano mío, tú.
Dios, que te crea,
será quien comprenda al andaluz.

De modo que en ese choque de opuestos, desgarrador e intenso como la realidad, se destila el cariz trágico e himnico de Andalucía, también en la poesía de Antonio Hernández. Dice José Luis Esparcia al respecto que:

La realidad andaluza en Antonio Hernández y su obra, no es otra que la propia integración, voluntaria por buscada –incluso los cristales rotos de su infancia– en muchos casos, osmosis en otros, de los ya citados elementos que apuntalan el sentido de lo andaluz como personalidad, como rasgo inevitable o no evitado. Aquí se fortalecen las influencias literarias, las impresiones del paisaje natural,

de las vivencias del entorno, el paisaje humano [...] en el país que conocemos como Andalucía, cuyos límites anímicos e intelectuales trascienden con creces los límites naturales (2016: 31).

Entronca el gaditano, en este aspecto del uso simbólico del juego de contrarios, además de con Luis Cernuda, con una larga tradición poética secular. Recordemos, como ejemplo, que uno de los rasgos principales del Barroco del siglo XVII fue la utilización de conceptos opuestos en los textos¹. Con aquel iniciático *El mar es una tarde con campanas* se inaugura un largo itinerario poético que culmina, hasta el momento, en *Nueva York después muerto* (2013), libro que consiguió el excepcional logro de ser galardonado tanto con el Premio Nacional de Poesía, como con el Premio de la Crítica de Poesía.

Antonio Hernández hereda y defiende el concepto globalizador de “poesía total”, del que Luis Rosales –representante de la poesía de la Primera Generación de Posguerra- fuera uno de los máximos exponentes y al que esta generación contempla como “a un maestro” (Enrique, 2012, 346)². Cabe recordar que en 1949, año de publicación de su reconocido poemario *La casa encendida*, Luis Rosales también colaboró de modo breve con el grupo leonés de *Espadaña*³, en cuyas páginas fue publicado el manifiesto de la “poesía total”, firmado por José María Valverde. Luis Rosales continuó defendiendo ese concepto de poesía en sus libros posteriores, y Antonio Hernández lo hace suyo y desarrolla a su vez. Se trata de un género inclusivo, que desdibuja las barreras entre géneros literarios. El cine está muy presente en su obra así como otras formas de comunicación que incluyen periodismo, antropología, psicología, etc.

Para ello, veremos la explotación didáctica en el aula de nivel avanzado de español como lengua extranjera de un poema del libro *Nueva York después de muerto*. El propio Antonio Hernández, en una visita que realizó a Luis Rosales a su casa, quiso consolarlo de su pena de no poder acabar un libro así titulado, prometiéndole que lo escribiría él en su lugar. Veinte años después de la muerte de Luis Rosales en 1992, cumple con la palabra dada y publica en 2013 este libro con tres protagonistas: los poetas granadinos Luis Rosales y Federico García Lorca, y la ciudad de Nueva York, de resonancias claramente lorquianas.

¹ Como aclaran Morales y Torés (2015, 73), “Antonio Hernández recibe la influencia de la poesía del barroco, de la generación del 27, de su homónimo Miguel Hernández, César Vallejo, Luis Rosales”.

² Abunda más Antonio Enrique en la línea de lo ya expuesto del andalucismo de Hernández en relación ya al magisterio de Luis Rosales: “A Luis Rosales, en este contexto, débese el inicio de la corriente que pudiera denominarse de ‘intensidad emotiva’ (caracterizada por la autorreflexión, el ritmo confesional y la metáfora sentenciadora)- corriente cultista por su aporte barroco y clásico que sirve de vehículo a buen número de poetas (Félix Grande, Ríos Ruiz, García Lopez, Francisca Aguirre, Miguel Fernández, Antonio Hernández, etc. Poetas todos de su círculo humano más próximo [...])” (2012, 346).

³ *Espadaña* (1944 - 1951) fue una revista leonesa de poesía y crítica, fundada por [Victoriano Crémer](#), [Eugenio García de Nora](#) y [Antonio González de Lama](#). En sus páginas se fue publicando durante la posguerra la obra de poetas críticos con el régimen [franquista](#). Su línea editorial de compromiso político la oponía a la revista de poesía [Garcilaso. Juventud creadora](#) (1943 - 1946), que cultivó una estética clasicista, defensora del régimen franquista.

José Luis Esparcia afirma lo siguiente sobre esta última obra publicada de Antonio Hernández:

Nueva York después de muerto no se queda sólo en el simbolismo de la capital del mundo y cuanto le pueda rodear de místico pagano, incluida la poesía; este libro traza el eje de la ciudad americana para atravesar otros espacios intelectuales e históricos en clave de reivindicación o simplemente de exposición motivadora de sucesos que no deben olvidarse o relativizarse (2014: 295).

2. Metodología

Es muy importante que la presentación de los poemas en el aula se realice utilizando una metodología activa y dinámica, alejada del modelo lingüístico y normativo para los estudiantes. Siendo así, se trata de un indispensable vehículo de conocimiento cultural y un motivador instrumento de trabajo, en virtud del atractivo que posee para el estudiante.

Hemos escogido para potenciar la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera un poema titulado “Luis Rosales Camacho”, contenido en el Libro Primero. Es, de hecho, el poema que inaugura *Nueva York después de muerto*. En este arriesgado libro de Hernández confluyen tres mitologías: Nueva York – y todo lo que tiene de mito y realidad-, Federico García Lorca y Luis Rosales.

Conscientes de que su comprensión requiere unos conocimientos previos amplios de la lengua española, hemos situado nuestra intervención didáctica en el nivel avanzado de la Enseñanza de Idiomas de Régimen Especial, del idioma español para extranjeros en este caso. Se trata del nivel más alto, dentro de la enseñanza de idiomas de régimen especial, y es, por tanto, el nivel más adecuado para la explotación didáctica de los tres poemas propuestos. Las actividades derivadas del presente poema pueden ser implementadas en el primer o segundo curso del nivel avanzado, dependiendo del criterio personal del profesor y el grado global de conocimiento de cada grupo determinado.

Según el REAL DECRETO 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; la definición del nivel avanzado es la siguiente:

El Nivel avanzado presentará las características del nivel de competencia B2, según este nivel se define en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por otro lado, se definen las competencias como "capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos". Las competencias clave que se abordan en este artículo son la *competencia lingüística* y la *autonomía de aprendizaje*. La metodología de la enseñanza de lenguas

extranjeras se desglosa en las cuatro destrezas comunicativas básicas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión e interacción oral y expresión e interacción escrita, en la línea de lo escrito por Mendoza Fillola (2007). Los objetivos específicos que perseguiría esta propuesta didáctica, centrados en la poesía de Antonio Hernández y en el fomento de la interculturalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera, serían los siguientes:

- Comprender el alcance de la palabra poética y su multiplicidad de significación.
- Ser capaz de reflexionar sobre la relación entre dos planos integrantes de la poesía: forma y fondo.
- Participar activamente en el aula mediante debates, preguntas y respuestas y aportaciones personales.
- Reflexionar sobre las similitudes y las diferencias existentes entre las diversas lenguas y sus respectivas traducciones o trasvases lingüísticos posibles.
- Familiarizarse con la figura de Antonio Hernández, uno de los autores importantes de la poesía española contemporánea.

Para ello, vamos a utilizar las cuatro primeras estrofas del citado poema con el que trabajaremos en el nivel avanzado partiendo de que su estructura sintáctica sencilla, así como su atmósfera de intertextualidad literaria, por lo que en nuestro criterio, lo hacen idóneo para trabajar en el aula:

LUIS ROSALES CAMACHO

Luis Rosales Camacho
nació en una calle, Libreros,
tan pequeña que iba a dar clases por la noche.
Federico García Lorca sigue naciendo,
sigue naciendo para siempre como un río.
En Federico quisieron asesinar
lo que es coraza contra la muerte. A Rosales
pretendieron hacerlo cómplice del crimen.

Tenía
una camisa azul como sus ojos,
huellas adolescentes: los ojos, la camisa.
Todo sucedió en Granada,
la ciudad que carga con un cuajarón de sangre
por los siglos de los siglos. Mató
a su hijo sagrado, al augur
que traducía el canto de las aves,
el murmullo del agua y lo extendía
como se extiende el grano en la cosecha.
Sabido es que el hombre recorre

el tiempo sin pasión hasta que otro ser
 lo detiene y le muestra
 la tenaz maravilla escondida del amor o del arte,
 ahí se compagina la vida con la muerte,
 la eternidad forma parte de ambas
 y una de otra no pueden separarse:
 Rosales, ya emoción de otra sangre, ya
 parte confederada, parte de Federico,
 y dueño de un ruiseñor angustiado.
 Así comienza la historia,
 un granadino que no puede morir, otro
 granadino cuya gloria es parte
 de un infierno.

Sucedió

en un país lleno de ratas y telarañas,
 con hombres y mujeres que odiaban los espejos
 relatores de sus ojos aupando
 siglos de resentimiento y odio,
 pero igualmente lleno de criaturas
 inocentes, de ángeles imprecisos bautizados
 por las aguas del bien.

Sucedió,

y nunca sabremos mucho más que eso
 porque es mucho más fácil perdonar a un hermano
 que a un enemigo, y porque la verdad
 termina siendo un complot de silencios.
 Oremos pues porque el hombre no pueda
 prescindir de ser amado, ya que
 solo el amado ama, roguemos
 por su copa llena, por su frutero colmado,
 por ese abrazo que no llega a ahogar
 y porque la ojerosa envidia no tenga alojamiento
 en nuestra casa.

Es importante realizar como paso inicial una contextualización histórico-literaria de Antonio Hernández. Por ello, días antes de comenzar la actividad, deberemos proporcionar a los alumnos algunos enlaces donde buscar información sobre el poeta y su obra. Para el día del comienzo de la actividad didáctica con el poema “Luis Rosales Camacho”, les habremos pedido que traigan redactada una pequeña biografía del autor, en la que incluyan lo más representativo de su vida y su obra.

Comenzaremos la actividad leyendo en grupo unas cuantas biografías del poeta escritas por los propios alumnos. El profesor aclarará aquellos detalles o aspectos tanto de su vida como de su obra poética que hayan podido pasar desapercibidos o no hayan sido comprendidos correctamente. Una vez familiarizados con la figura del autor, procedemos a la lectura individual y grupal de su poema “Luis Rosales Camacho”.

Seguidamente, buscaremos en el diccionario las palabras que no comprendamos. Cada alumno debe escribir su propia definición de todas las palabras desconocidas.

Después, localizaremos los verbos contenidos en el poema, para poder comprender mejor las estructuras sintácticas. Los dividiremos entre verbos transitivos e intransitivos, y seleccionaremos el sujeto de cada uno de ellos y el complemento directo de los verbos transitivos.

A continuación analizaremos el tiempo verbal en que cada forma verbal está escrita, escribiendo otros verbos de igual estructura (regulares o irregulares del mismo tipo). Después analizaremos los estados de ánimo, impresiones o sensaciones que nos haya producido el poema. Cada alumno redactará una composición en la que trate de explicar lo que el poema le hace sentir, reflexionar e imaginar.

Analizaremos la siguiente palabra: “vistámosla”. ¿Qué significa el “la” que va adyacente al verbo? ¿Qué tipo de palabra es? ¿Qué función sintáctica posee?

Asimismo, intentaremos explicar qué simbolizan, en nuestra opinión, las expresiones ‘un complot de silencios’, ángeles imprecisos bautizados por las aguas del bien’ y ‘el augur que traducía el canto de las aves’.

Buscaremos, además, tres metáforas en el poema, explicando qué entendemos a través de ellas y qué creemos que quiso expresar el autor al concebirlas.

Finalmente, analizaremos las biografías de Luis Rosales y de Federico García Lorca, los dos poetas granadinos mencionados en el poema, tratando de indagar en el contexto que los une: la Guerra Civil y el asesinato de Lorca en Granada, precisamente después de que lo detienen en la casa familiar de Rosales, donde permanecía escondido. ¿Cuál es la historia que se esconde tras los versos? Investiga sobre el asesinato de Federico García Lorca en 1936 y su relación con Luis Rosales. Busca una noticia reciente de periódico que trate de estos hechos y tráela a clase para compartirla con tus compañeros.

De igual modo, buscaremos y leeremos “El crimen fue en Granada”, un poema escrito por Antonio Machado, al enterarse de la noticia del asesinato de Federico García Lorca. Investigaremos asimismo sobre la obra y biografía de Antonio Machado.

Antonio Hernández homenajea a sus poetas predecesores en el poema que hemos trabajado y, en general, en todo el libro al que pertenece, *Nueva York después de muerto*. ¿Crees que es importante para un poeta tener maestros? ¿Cuál es, a tu juicio, la

importancia y la influencia de estos referentes en un poeta? Escribiremos una redacción de aproximadamente palabras en la que el alumno exponga su opinión al respecto.

Para concluir, leeremos en voz alta para el resto de la clase el poema entero, tratando de respetar la entonación y las pausas que creemos que propone el autor. Además, ensayaremos nuestra propia traducción de una estrofa a nuestra propia lengua. En clase, trabajaremos comparando las traducciones de los estudiantes, para conseguir entender mejor la multiplicidad de significados e imágenes que puede proponer la poesía.

3. Discusión

En general, los alumnos de español como lengua extranjera responden muy favorablemente al uso de la poesía en el aula como herramienta de mejora de sus destrezas en el ámbito de la lectoescritura en lengua española. A pesar del escaso protagonismo que la poesía ha tenido históricamente en los planes de estudios lingüísticos de las últimas décadas, el presente artículo parte de la base de que la poesía está al alcance de todos los estudiantes, quienes, lejos de rechazar su uso en el aula, tienden a recibir con satisfacción esta manifestación artística aplicada al aprendizaje de la lengua extranjera.

Más allá de un uso meramente automático o repetitivo de la lengua diana, la aplicación de la poesía al contexto de enseñanza-aprendizaje del aula fomenta el cultivo de la sensibilidad, el gusto por la estética, la ampliación de vocabulario significativo, la importancia del ritmo y la musicalidad propios de la lengua inglesa, la imaginación y la creatividad.

De hecho, la dificultad lectora que entraña el uso de la poesía en el aula no es necesariamente mayor que la de otros textos narrativos. Al contrario, el uso de las repeticiones y la rima suelen suavizar la complicación de las propias estructuras lingüísticas y léxicas, pues predisponen a los alumnos a un aprendizaje más lúdico y creativo. Sí se hace necesario adaptar los textos al nivel de competencia de los estudiantes, así como utilizar poemas cuya composición pueda resultar interesante y motivadora para la comprensión de la lengua española aprovechando como herramienta las características esenciales de la poesía del autor de Arcos de la Frontera: “Caudal experiencial, lenguaje y proyección lírica para transformar el mundo, poesía cívica y profundamente humana, neorromanticismo...” (Morales Lomas, 2015, 167).

Es por ello que la poesía de Antonio Hernández ofrece una oportunidad perfecta de trabajo en el aula de inglés como lengua extranjera, pues aúna juegos de palabras, rima, imaginación y creatividad, características todas ellas indispensables para despertar el interés de los alumnos y crear un ambiente distendido y adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, incrementando asimismo su formación literaria.

Nos parece asimismo muy relevante el uso de autores contemporáneos en el aula de español como LE, como medio de acercamiento de la poesía actual al alumnado (al ser actual, su uso de la lengua nos evita los consiguientes problemas de adaptación a los que ya aludía Pedraza, 1998:62) lo cual se traducirá en una mayor comprensión del contexto histórico y cultural desde el que está escrita y que cumple una función capital para aprender los mecanismos profundos que subyacen en cualquier lengua.

4. Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. MarcoELE. *Revista de Didáctica ELE*, 5, 1-51.
- Ambassa, C. (2006). Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de ELE. RED ELE. *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 8, 1-13.
- Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Revista [Textos de didáctica de la lengua y la literatura](#)*, 21, 17-34.
- Bierswisch, M. (1965). *Poetik und linguistik*. Munchen: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Bousoño, C. (1985). *Poesía postcontemporánea*. Madrid-Gijón: Júcar.
- Cano, J. L. (1974). *Poesía española contemporánea. Las generaciones de posguerra*. Madrid. Guadarrama.
- Enrique, A. (2012). *El canon heterodoxo*. Córdoba: Berenice.
- Esparcia, J. L. (2014). *Dos poetas del corazón*. Madrid: Editorial Adeshoras.
- _____ (2016). *La universalidad andaluza en la poesía de Antonio Hernández*. Madrid: Adhara Publicaciones.
- Galanes, M. (1997). “Historia personal” en *Habitación en Arcos con Antonio Hernández*. Madrid: Libertarias/Produfi, 11-12.
- Georges, J. (1996). *La poesía en la escuela (hacia una escuela de la poesía)*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Gómez Toré, J. L. (2010). Perder el miedo a la poesía: ¿hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula? [Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa](#), 41, 165-175.
- Hernández, A. (2010). *Insurgencias: Poesía 1965-2007*. Madrid: Calambur.
- _____ (2013). *Nueva York después de muerto*. Madrid: Calambur.
- Iravedra Valea, A. (2010). *El compromiso después del compromiso. Poesía, democracia y globalización: (poéticas 1980-2005)*. Madrid: [Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED](#).
- Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE-Horsori/ Universitat de Barcelona
- Morales Lomas, F. (2001). Poetas del 60 (una promoción entre paréntesis). *Canente*, 1, 259-300.
- _____ (2013). *Poesía viva. Ensayos sobre poesía española*. Málaga: Unicaja.
- _____ (2015). *Poetas del 60 (Una promoción entre paréntesis)*. Málaga: ETC.
- Pedraza Jiménez, Felipe B. (1998). “La literatura en la clase de español para extranjeros”. En: Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.). *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rico, M. (1991). “La poesía del 60: La Generación del lenguaje” en *Lugar de la Palabra*. Cuenca: I Semana Poética de Cuenca, 55-66.
- Widdowson, H.G (1993). *Practical stylistics. An approach to poetry*. Oxford: Oxford University Press.



Número 7.
Enero de 2017

Reading motivation and reading habits of future teachers

Sergio Vera Valencia

Dpto. de Psicología

Universidad de Castilla-La Mancha

Pág. 85 a la 96

Keywords

Reading habits, Reading motivation, Preservice teachers, Reading competence, PISA

Abstract:

According to PISA 2009 results (OCDE, 2010), the Reading literacy of Spanish teenagers is under the international average, and reading motivation and reading habits are highly related to reading performance. And ass research reveals that teachers can be very important for the development of reading pleasure (Gambrell, 1996; Guthrie, 2008) specially if they are reading models (De Neaghel & Van Keer, 2013), the objective of this study is to explore reading habit and reading motivation in preservice teachers.

To do so, it has been used a reading habit questionnaire for university students (Larrañaga & Yubero, 2005) and the reading motivation scale develop for PISA 2009 (OCDE, 2010) with 433 Education undergraduates of the University of Castilla-La Mancha.

Results confirm the significant association between reading habits and reading motivation. However, while a high proportion of the participants declare high or very high intrinsic reading motivation, very few

are frequent readers. In addition, differences in reading motivation and reading habit depending on the course were not found.

Implications of the discrepancies found between what future teachers say and do as readers are discussed

1. Justificación

De acuerdo con los resultados de uno de los más influyentes proyectos de evaluación de la competencia lectora, el Programme for International Student Assessment (PISA), España sigue por debajo de la media de la OCDE, ubicándose el 19,6% de nuestros alumnos de 15 años en el nivel de competencia más bajo (OCDE, 2010).

Unos datos tan alarmantes, que han trascendido el ámbito educativo para convertirse en motivo de preocupación social, a tenor de que estudios longitudinales como los de Bushnik, Telford y Bussiere (2004), Knighton y Bussiere (2006) o Hillman y Thomson (2006), encuentran que los estudiantes en ese nivel tenían muchas probabilidades de no concluir la educación obligatoria, y que según el informe Educación para todos de la UNESCO (2012) el principal motivo por el que nuestro país ostenta el mayor índice de desempleo juvenil de toda la Unión Europea es, precisamente, porque es el país que mayor tasa de fracaso escolar posee.

En este sentido, el informe español de la última edición de PISA centrada en lectura (MECD, 2011), señala que una de las labores más eficaces que puede desarrollar el centro escolar para paliar las diferencias entre clases sociales es promover el interés hacia la lectura. De hecho, en PISA 2000, resultó mayor la correlación entre la competencia lectora y el compromiso con la lectura que con el estatus socio-económico.

En PISA 2009, se observó como en todos los países existía una fuerte asociación entre el rendimiento lector y algunas de las variables del compromiso con la lectura individual, que la prueba concibe como aquellos elementos motivadores y características conductuales de la lectura, entre las que se cuentan la motivación y el hábito lector (OCDE, 2010).

Conscientes de lo dicho, y de que alcanzar un nivel lector satisfactorio es fruto de numerosos años de práctica, León, Escudero y Olmos (2012) sostienen que los bajos resultados obtenidos en PISA tienen su origen en la desmotivación hacia la lectura que los alumnos arrastran de cursos previos.

1.1. Motivación y hábito lector

Etimológicamente, motivación es una palabra de origen latino, que viene del verbo “*movere*”, que significa “mover” o “dirigir en una dirección”. Aunque el concepto parezca claro, según la revisión teórica de Unrau y Quirkman (2014), existen casi tantas acepciones de motivación como expertos en el área, y no hay consenso en los elementos que componen el constructo o los procesos por los que éstos operan.

En un intento por solventar las dificultades que esta indeterminación acarrea para la investigación sobre motivación a la lectura, Conradi, Jan y McKennan, 2014 proponen una

definición a partir de la síntesis de su revisión conceptual, según la cual sería “el impulso a leer resultante de un extenso conjunto de creencias sobre actitudes hacia y metas de lectura de un individuo” (p. 25).

Sea como fuere, en PISA 2009 se observa como en todos los países existe una fuerte asociación entre motivación y competencia lectora (OCDE, 2010), y existe evidencia de que la motivación a la lectura es clave no sólo para el rendimiento, sino también para la formación del hábito lector (Schiefele, Schaffner, Moller y Wigfield, 2012).

El diccionario de la Real Academia de la lengua define hábito, en primer lugar como costumbre o práctica adquirida por repetición de un acto; y en segundo, como destreza que se adquiere por el ejercicio repetido. En el caso del hábito lector, será su concepción de hábito como costumbre la que más se acerque a la comúnmente aceptada por la comunidad científica y los medios de comunicación. Así, Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002) lo entienden como una conducta estable que lleva a la persona a leer voluntariamente para ocupar parte de su tiempo de ocio.

Según el informe español de PISA 2009 (MECD, 2011), el tiempo que los jóvenes dedican a la lectura es un factor relevante para su rendimiento lector. Los adolescentes con mejor rendimiento tienden a leer más, mientras que los más retrasados evitan las ocasiones de leer y, por tanto, sus posibilidades de mejora se reducen.

Un trabajo sobre el perfil lector de los españoles entre 1974 y 2010 (Burgos-Bordonau y Palacios Gómez, 2010), concluyó que las variables sociodemográficas más significativas para caracterizar a un lector en nuestro país son la edad, el sexo, el nivel educativo y la ocupación.

De acuerdo con el último estudio nacional de la FGE (2013), que no distingue entre lectura voluntaria y profesional, la media de libros leídos al año se sitúa en 10,6, y el 88,6% de los españoles de 14 o más años afirma leer al menos una vez a la semana. Un 79,4% lee periódicos, un 63% libros, un 47,6% revistas, un 13,2% cómics, y un 46% webs, foros y blogs al menos una vez al trimestre.

Las mujeres leen más libros (69%) y revistas (58,8%), mientras los hombres consumen más prensa (85,5 %), cómics (17%) y webs, blogs y foros (53%).

En lo que se refiere a la edad, el hábito lector decrece con los años. El tramo en que más se lee es el de 14 a 24 (97,7%), disminuyendo progresivamente (96,5% entre los 25 y 34, 94,9% entre los 35 y los 44, 92,8% entre 45 y 54, 89,2% entre 55 y 64 y 81% en los mayores de 65).

Tomando en consideración el nivel de estudios, el índice lector aumentará con la cualificación. De esta forma, los que menos leen serán los españoles con estudios primarios (83%), después los que tienen títulos secundarios (94,5%) y son los titulados universitarios los que más lo hacen (98,4%).

En cuanto a la ocupación, son los estudiantes (84,3%) los que menos leen, seguidos de cerca por los jubilados (84,1%), los parados (94,3%), las amas de casa (94,7%), y los ocupados (99,6%).

En suma, que según los datos de la FGEE (2013) hoy en día el perfil del lector habitual en España sería una mujer, joven, universitaria y trabajadora.

Ahora, que si bien los datos sobre hábitos lectores de la población española indican que hoy se lee más que nunca, como concluyen Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2007), eso no significa que el número de lectores sea el adecuado para un país desarrollado ni que todos ellos sean lectores competentes, como atestiguan los resultados de PISA 2009.

1.2. *La motivación a la lectura y el hábito lector de los educadores*

La investigación pone de relieve como los maestros pueden ser muy importantes para el desarrollo de la motivación lectora (Gambrell, 1996; Guthrie, 2008), y que para despertar la motivación de sus alumnos los docentes deberían ser modelos lectores, demostrando en clase que valoran la lectura y compartiendo su amor por ella (De Neaghel y Van Keer, 2013).

A pesar de todo, hasta donde se sabe los estudios sobre motivación lectora de los docentes son escasos. Applegate y Applegate (2004; 2014) encontraron que menos de la mitad de los futuros maestros de primaria declaraban ser lectores entusiastas, y Nathanson, Pruslow y Levitt (2007) llegaban a similares conclusiones en una muestra de docentes en activo. Algo alarmante a la luz de lo que Applegate y Applegate (2004) denominaron el “efecto Pedro”, en referencia a un pasaje bíblico en que un mendigo pedía dinero a San Pedro y éste le respondía: “no se puede dar lo que no se tiene”.

De otra parte, según Granado y Puig (2014), no abundan los estudios sobre el maestro como lector, pero los publicados revelan que la lectura no está muy presente en la vida de los docentes. Pocos maestros leen con frecuencia lecturas personales y/o profesionales (Applegate y Applegate, 2004; Benevides y Peterson, 2010; Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, 2008; Tenti-Fanfani, 2005), y apenas utilizan las bibliotecas (Cremin et al., 2008; Marchesi y Miret, 2005; Romero, 2007).

En cuanto a los futuros maestros españoles, Granado y Puig (2014) hallaron que el 65% de los encuestados leían menos que la media nacional y que el 88,6% compraba menos libros que el promedio nacional. Sólo el 3% leía más de 12 libros al año y el 60% dedicaba

entre cinco y siete horas semanales a la lectura. Unas cifras que las investigadoras consideraron muy bajas, especialmente cuando la edad de la mayoría de los participantes osciló entre 14 y 24 años, que como ya se ha visto, es el tramo en que más se lee en España.

Así pues, a la luz de estos hallazgos, el objetivo del presente trabajo será analizar la motivación y el hábito lector de futuros educadores, y nuestras hipótesis serán:

1. La gran mayoría de futuros educadores no son lectores frecuentes ni intrínsecamente motivados.
2. Existe una asociación significativa entre motivación y hábito lector en los futuros educadores.
3. Se aprecian diferencias significativas en la motivación y hábito lector de los estudiantes de Educación en función del curso.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra se compuso de 433 estudiantes (24% chicos, 76% chicas), de edades comprendidas entre 18 y 43 años ($M= 21,45$, $D.T.= 3,63$), que cursaban los grados de Primaria e Infantil en Facultades de Educación de la Universidad de Castilla- la Mancha (28,2% 1º curso, 40,2% 2º curso, y 31,6% 3º curso).

Su selección ha sido incidental, aunque todos los participantes decidieron colaborar libre y voluntariamente en la investigación, sin percibir recompensa alguna por ello.

2.2. Instrumentos

Para realizar este estudio de corte cuantitativo, se ha empleado un cuestionario que evaluaba:

- Variables sociodemográficas (sexo, edad y curso).
- El Hábito lector que, de acuerdo con el cuestionario validado con universitarios españoles por Larrañaga y Yubero (2005) evaluamos cruzando el comportamiento lector y el número de libros leídos durante el último año en su tiempo libre, diferenciando cuatro grupos de lectores: no lectores, que nunca o casi nunca leen, entre 0 y 2 libros al año; lectores ocasionales, que leen alguna vez al trimestre o al mes, entre 3 y 10 libros al año; falsos lectores, que en una variable se muestran como lectores ocasionales y en otra como no lectores; y lectores frecuentes, que leen casi todos los días o más de una vez a la semana, más de 10 libros al año.
- Motivación a la lectura, empleando para ello el cuestionario de “Disfrute de la lectura” de PISA 2009 (OCDE, 2010), una escala unifactorial de 11

ítems y cuatro puntos, desde completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo, que mide la motivación intrínseca hacia la lectura, y que ha mostrado alta consistencia interna ($\alpha=.92$).

2.3. Procedimiento

Según la clasificación efectuada por Montero y León (2007), la presente investigación es un estudio descriptivo transversal mediante encuestas.

La recogida de datos fue llevada a cabo entre abril y mayo de 2015 por el investigador y dos alumnos debidamente adiestrados para ello. Las pruebas fueron administradas a cada grupo natural de forma colectiva dentro del aula, incidiendo en la confidencialidad de los datos y la importancia de la sinceridad, para reducir la deseabilidad social.

2.4. Análisis de datos

Primero, se ha comprobado la fiabilidad y validez del cuestionario de motivación mediante el cálculo del Alfa de Cronbach y el Análisis Factorial Confirmatorio a través de la extracción de componentes principales con rotación Varimax.

A continuación, se calcularon las frecuencias de la motivación y el hábito lector, una vez cruzados el comportamiento lector y el número de libros leídos.

En tercer lugar, se analizó el grado de asociación entre motivación y hábito lector mediante una prueba chi cuadrado.

Por último, se efectuó una ANOVA a fin de comparar las puntuaciones en hábito y motivación en función del curso

Todos los cálculos se realizaron con el paquete estadístico SPSS 21.

2.5. Resultados

2.5.1. Análisis factorial y consistencia interna del cuestionario de motivación a la lectura

Tras invertir los cinco ítems con sentido negativo de la Escala de motivación a la lectura (1, 4, 6, 8 y 9) el análisis factorial muestra la estructura unifactorial esperada, que explica el 48,676% de la variancia y demuestra una elevada consistencia interna (.889).

1	Solo leo por obligación	,766
2	Leer es una de mis aficiones favoritas	,844
3	Me gusta hablar sobre libros con otras personas	,800
4	Me cuesta terminar los libros	,460
5	Me encanta que me regalen libros	,787
6	Para mí, leer es una pérdida de tiempo	,574
7	Disfruto yendo a librerías y bibliotecas	,669
8	Solo leo para obtener la información que necesito	,789
9	No puedo sentarme tranquilo y leer durante más de unos pocos minutos	,631
10	Me gusta dar mi opinión sobre los libros que he leído	,545
11	Me gusta intercambiar libros con mis amigos	,700

Tabla 1. Análisis Factorial Confirmatorio del Cuestionario de Motivación a la lectura

De acuerdo con nuestros datos, 119 (27,5%) de nuestros futuros educadores leen por placer al menos una vez al día o una vez a la semana, 140 (32,3%) nunca o casi nunca lee y 174 (40,2%). asegura hacerlo mensual o trimestralmente.

Sin embargo, 215 participantes (49,5%) declaran haber leído por placer entre 0 y 2 libros durante el último año, 188 (43%) entre 3 y 10, y sólo los 30 restantes (6,9%) lee más de 10 libros, y podrían ser considerados lectores frecuentes.

Por ello, al entrecruzar ambas variables con objeto de calcular el hábito lector, siguiendo el procedimiento descrito por Larrañaga y Yubero (2005), 126 encuestados (29,1%) son categorizados como no lectores, 89 (20,6 %) son falsos lectores, 195 (45%) son lectores ocasionales y únicamente 23 (5,3%) lectores frecuentes.

En lo que respecta a la motivación a la lectura, como no se tiene constancia de que el instrumento seleccionado haya sido utilizado de forma aislada y no se dispone de orientaciones que permitan valorar sus resultados, se ha optado por elaborar nuestra propia clasificación.

Así, una vez sumadas las puntuaciones de los 11 ítems, se han diferenciado cuatro niveles de motivación a la lectura: muy baja, para aquellos casos en que las puntuaciones oscilen entre 11 y 22; baja, cuando se sitúen entre 23 y 33,; alta, si lo hacen entre 34 y 44; y muy alta, si es entre 45 y 55.

Pues bien, de acuerdo con esta clasificación, 26 de los participantes (6 %) evidencian una motivación lectora muy baja, 140 (32,3 %) baja, 168 (43 ,8 %) alta y 85 (19,6 %) muy alta.

2.5.2. Asociación entre la Motivación y el Hábito lector

Encontramos Asociación significativa entre Hábito y Motivación a la lectura ($X = 208$ $P < 0.01$). A este respecto, como puede apreciarse en la tabla 2, llama la atención

que existan no lectores que declaren tener una motivación alta, falsos lectores con motivación alta e incluso muy alta, y mayor número de lectores ocasionales que de lectores frecuentes con motivación muy alta.

		Motivación a la lectura			
		Muy Baja	Baja	Alta	Muy Alta
Hábito	No lector	21 (5%)	79 (18.9%)	21 (5%)	0 (0%)
	Falso lector	3 (0.7%)	32 (7.6%)	45 (10.7%)	5 (1.2%)
	Lector ocasional	2 (0.5%)	29 (6.9%)	97 (23.2%)	63 (1.5%)
	Lector frecuente	0 (0%)	0 (0%)	5 (1.2%)	17 (4.1%)

Tabla 2. Asociación entre Hábito lector y Motivación a la lectura

Diferencia por curso en las variables de estudio

La ANOVA no arroja diferencias significativas en función del curso en Motivación a la lectura ($F = 1,929$ $P = 0,147$) ni en Hábito lector ($F = 1,041$ $P = 0,354$)

3. Discusión

El propósito de este trabajo era explorar la motivación y hábito lector en futuros educadores.

Como cabía esperar, un porcentaje muy bajo de los encuestados (5,9%) podrían ser considerados lectores frecuentes. No en vano, aunque un 27,5% aseguraron leer por placer al menos una vez a la semana, sólo un 6,9% han leído más de 10 libros por placer al año. Datos incongruentes, pero que siguen el mismo patrón que hallaran Granada y Puig (2014). Y es que, si bien el 60% decía leer varias horas a la semana, sólo un 3,9% de sus futuros docentes leía más de 12 libros al año. Inconsistencias que Yubero-Jiménez y Larrañaga-Rubio (en prensa) descubrieron también en una muestra representativa de universitarios españoles y portugueses, y que los investigadores achacan a la deseabilidad social o el autoengaño, es decir, a que los estudiantes de enseñanza superior, y más en el caso que nos ocupa, son conscientes de que deberían leer, y por eso falsean sus respuestas para ofrecer una buena imagen ante los demás o ante sí mismos, para no sentirse descategorizados como universitarios y preservar de esta forma su autoestima.

Algo que también explicaría como, a pesar de su bajo índice lector, el porcentaje de futuros educadores que dicen estar intrínsecamente motivados por la lectura supere notablemente los de Applegate y Applegate (2004; 2014) y Nathanson et al. (2007), con un 43,8% de participantes manifestando alta motivación lectora y un 19,6% muy alta, cuando los estudios previos encontraban que menos de la mitad eran lectores entusiastas.

En esta misma línea, se aprecia la asociación significativa entre hábito lector y motivación intrínseca postulada por la revisión de Schiefele et al. (2012), pero también que numerosos participantes manifiestan más motivación que hábito. Así, encontramos que un 5% son no lectores y un 10,7% falsos lectores que declaran tener una alta

motivación por la lectura, y que hay el triple de lectores ocasionales (15%) que de lectores frecuentes (4,1%) con motivación muy alta. Una discrepancia que podría deberse, una vez más, a que los estudiantes son conscientes de que, como educadores en formación, deberían encontrar placer en la lectura, pero que a tenor de su escaso índice lector, en realidad no lo hacen.

Por último, no se ha encontrado la diferencia prevista en función del curso, a la luz de los resultados de un estudio piloto sobre el hábito lector que efectuamos con 113 futuros educadores (Vera, 2014). Un hallazgo que invita a la reflexión, pues sugiere, por una parte, que gran número de los estudiantes que ingresan a la titulación no muestran interés por la lectura, y por otra que los esfuerzos realizados desde la Universidad para fomentarla parecen ser insuficientes.

Sea como fuere, lo indudable es que si los maestros juegan un papel tan relevante en la animación a la lectura como consideran algunos expertos (Gambrell, 1996; Guthrie, 2008), y si para conseguirlo deben ser modelos lectores (De Neaghel y Van Keer, 2013), nuestros participantes son un claro ejemplo del llamado efecto Pedro (Applegate y Applegate, 2004; 2014), por lo que será muy difícil que los futuros educadores logren contagiar una pasión por la lectura que ellos mismos no sienten.

Por ello, tal y como defienden Granado y Puig (2014), será necesario promover más actividades de animación a la lectura entre los futuros encargados de llevarlas a cabo en las escuelas, si queremos que sus alumnos lleguen a ser lectores frecuentes y, vista la estrecha relación que los estudios como PISA ponen entre hábito y rendimiento, también competentes.

Con todo, cabe ser cautelosos en la generalización de estas conclusiones, puesto que además de la deseabilidad social ya mencionada, la principal limitación del presente estudio es la falta de aleatoriedad y tamaño muestral, que impiden que los resultados sean representativos para la población española de futuros educadores.

4. Bibliografía

- Applegate, A. J., y Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. E., McGeehan, C.M., Cob, J.B., Deboy, J.R., Madia, V.B.y Lewinsky, K. E. (2014). The Peter effect revisited: reading habits and attitudes of college students. *Literary research and instruction*, 53 (3), 188-204.
- Benevides, T., y Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.

- Burgos-Bordonau, E., y Palacios-Gómez, J.L. (2010) El perfil sociodemográfico del lector de libros en España (1975-2010). *Revista general de información y documentación*, 20(1), 325-341.
- Bushnik, T., Telford, L. B. y Bussiére, P. (2004). In and out of high school: First results from the second cycle of the Youth in Transition Survey, 2002. *Statistics Canada Education, skills and learning research papers*, 81-595-MIE-No. 014
- Cerrillo, P.C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002) *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2007) Libros, lectores y mediadores. En: P.C. Cerrillo y S. Yubero (coords.) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp.229-236).
- Conradi, K, Jang, B.G. y McKenna, M.C. (2014) Motivation terminology in Reading research: a conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 129-164.
- De Naeghel, J., y Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multilevel approach. *Journal of Research in Reading*, 36, 351-370.
- Cremin, T., Beame, E., Mottram, M, y Goodwin, P. (2008): *Primary teachers as readers*. *English in Education*, 42, 8-23.
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España, 2012*. FGEE y Ministerio de Cultura. Recuperado el 29 de octubre de 2015, de:
http://www.federacioneditores.Org/0_Resources/Documentos/130207NPR-FGEE-BarometroHabitosdeLectura2012.pdf
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). Qué leen los futuros maestros y maestras. Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de los libros que evocan. *OCNOS*, 11, 93-112
- Guthrie, J. T. (Ed.). (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hillman, K. y Thomson, K. (2006). *Pathways from PISA: LSAY and the 2003 PISA Sample Two Years On*. Melbourne: ACER

- Knighton, T. y Bussiere, P. (2006). Educational Outcomes at Age 19 Associated with Reading Ability at Age 15. *Statistics Canada Education, skills and learning research papers*, 81-595-MIE-N 043.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de 'falsos lectores'. *OCNOS, 1*, 43-60 León, J.A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Tea Ediciones
- Marchesi, A., y Miret, I. (2005). *Las bibliotecas escolares en España, 2005*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Ministerio de Educación (2011). *PISA ERA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7* (3), 847-862.
- Nathanson, S., Pruslow, J., y Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education, 59*, 313-321.
- Organization for Economic Cooperation Development [OECD], (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.
- Romero, F. (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007* (pp.81-114). Madrid: Ediciones SM.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, L, y Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427- 463.
- Tenti-Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- UNESCO (2012). *Educación para todos*. París: UNESCO
- Unrau, N. J. y Quirk, M. (2014) Reading Motivation and Reading Engagement: Clarifying Commingled Conceptions. *Reading Psychology, 35*(3), 260-284.
- Vera, S. (Junio de 2014). Creencias en torno a la lectura. Enseñar a comprender. Simposio presentado en II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo. Congreso celebrado en Granada, España.

Yubero-Jiménez, S. y Larrañaga-Rubio, E. (en prensa) Lectura y Universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6).

