

ISLL

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Fermín Martos Eliche

Aldo Ocampo González

Mari Cruz Palomares Marín

M.^a Teresa Llamazares Prieto

M.^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas

Susana Sánchez Rodríguez

Moisés Selfa Sastre

Fernando José Fraga de Azevedo

Iolanda Berengué Carbonell

Ana Isabel Eleuterio Plata

José Rovira Collado

Francisco José Ortega Segrera

Juan de Dios Villanueva Roa

Narciso Contreras Izquierdo

Entrevista a Juana Liceras

Nº 3

Enero
2015

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

Enero 2015



MÁLAGA

Índice

Dirección y comités	3
Secciones, ISSN	5
Normas de publicación	6
Fermín Martos Eliche y Juan de Dios Villanueva Roa:	
Monólogos humorísticos televisivos en a clase de español como lengua extranjera: Herramientas de aprendizaje.....	7
Aldo Ocampo González:	
Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español L2: un estudio sobre las variables de facilitación de la lectura y su legibilidad	20
Mari Cruz Palomares Marín:	
Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria	44
M.ª Teresa Llamazares Prieto, M.ª Dolores Alonso-Cortés Fradejas y Susana Sánchez Rodríguez:	
Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.....	67
Moisés Selfa Sastre, Fernando José Fraga de Azevedo y Iolanda Berengué Carbonell:	
Leer sobre la muerte en la Biblioteca de Aula: una experiencia práctica de lectura en el aula de Educación Infantil.....	83
Ana Isabel Eleuterio Plata:	
Plan de formación en comprensión lectora en el I.E.S. Américo Castro.....	96
José Rovira Collado:	
Redes sociales de lectura	106
Francisco José Ortega Segrera:	
La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes	123
RECENSIONES	
Juan de Dios Villanueva Roa: <i>Las aguas que contengo y me contienen</i> , de Mª. Luisa Pinzón Varilla	134
ENTREVISTA	
Entrevista a Juana Liceras	136

Investigaciones Sobre Lectura

DIRECTORA

Elena Jiménez Pérez, UGR

SUBDIRECTOR

Juan de Dios Villanueva Roa, UGR

SECRETARIO

Steve Hughes, UGR

Jesús Camacho Niño, UJA (Secretario adjunto)

EDITOR

Roberto Cuadros Muñoz, US, España

COORDINACIÓN DEL NÚMERO 3:

Narciso Contreras Izquierdo y Fermín Martos Eliche

DIRECTOR CONSEJO DE REDACCIÓN (Comité científico AECL)

Antonio García Velasco, UMA, España

CONSEJO DE REDACCIÓN (Comité científico AECL)

Amando López Valero. UM.

Ana Teberosky Coronado. UB

Antonio Díez Mediavilla. UAL

Antonio Gómez Yebra. UMA

Antonio Mendoza Fillola. UB

Daniel Cassany. UPF

Eloy Martos Núñez. UEX.

Francisco Gutiérrez García, UJA

Jesús Alonso Tapia. UAM.

Juan Sáez Carreras, UM

Milagros Fernández Pérez. USC

Miguel Ángel De La Fuente González. UVA

María Luisa Lobato López. UBU

Lis Cercadillo Pérez. (Nacional Project Manager PISA Spain)

Luis Gómez Canseco. UHU

DIRECTORA COMITÉ CIENTÍFICO

Natalia Martínez León, UMA, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Raquel López Ruano, UHU, España

Raquel Benítez Burraco, US, España

Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Ester Trigo, UCA, España

Sergio Vera Valencia, UCLM, España

Belén Ramos, UCO, España

Manuel Cabello Pino, UHU, España

Enrique Gutiérrez, PalackýUniversity, Olomouc República Checa

Moisés Selfa, ULL, España

Narciso Contreras, UJA España

Rubén Cristóbal, Liceo José Martí (Varsovia), Polonia

Victoria Rodrigo, Georgia StateUniversity Atlanta, EE UU

Salvador Almadana López, IC Praga, República Checa

Mercedes Garcés Pérez, Universidad Marta Abreu, Cuba

Eduardo Encabo Fernández, UM, España

Jorge Verdugo, Universidad de Nariño, Colombia

Carne Rodríguez, Universidad de Liverpool, UK

Santiago Fabregat Barrios, UJA, España

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

Eufrasio Pérez Navío, UJA, España

José Belmonte Serrano, UM, España

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Antonio Albertus Morales, UM, España

Fernando Azevedo, Universidade do Minho, Portugal

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

Margarita Campillo Díaz, UM, España

Eduardo Iáñez Pareja, UGR, España

Manuel Morales Cuesta

Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

SECCIONES

Competencia lectora

Directora: Raquel Benítez Burraco, US, España

Competencia Lectora en Español como Lengua Extranjera

Director: Narciso Contreras

Coordinadora: Natalia Martínez León

Competencia lectora en lenguas románicas.

Director: Moisés Selfa

Fomento de la lectura

Director: Rubén Cristóbal

Coordinadora: Soraya Caballero Ramírez, ULGC, España

Literatura Infantil y Juvenil

Director: Jorge Verdugo

EDITA: Asociación Española de Comprensión Lectora

ISSN 2340-8685

Nº DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013

AECL (2012) CIF G93213460

Apdo. 5050 Málaga, España

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

ISL está indexada en:



Y se encuentra en proceso de indexación en *Dialnet*, *Latindex*, *CSIC*, entre otras bases de datos.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL, ISSN 2340-8685) es una revista de investigación científica, de ámbito internacional, especializada en comprensión y competencia lectoras y en aquellos ámbitos relacionados con las mismas. Se edita semestralmente, en enero y julio de cada año. Se edita **semestralmente**, en **enero** y **julio** de cada año. Los trabajos aquí publicados han sido sometidos a evaluadores externos a la revista. La revisión de los trabajos se realiza de forma anónima y por pares.

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

isl@compresionlectora.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 3.
Enero de 2015

PRESENTACIÓN

Este número de Investigaciones Sobre Lectura está dedicado fundamentalmente al papel del discurso escrito y oral en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua.

Monólogos humorísticos televisivos en la clase de español como lengua extranjera: Herramientas de aprendizaje

Recibido:

Diciembre 2014

Aprobado:

Enero 2015

Pág. 7 a la 19

Palabras clave

Discurso, Español como Lengua Extranjera, humor y aprendizaje, inteligencia cultural, monólogos en televisión

Keywords

Discourse, Spanish as a Foreign language, humour and learning, cultural intelligence, television monologues.

Fermín Martos Eliche

Universidad de Granada

Juan de Dios Villanueva Roa

Universidad de Granada

Resumen

El estudio que presentamos pretende añadir una visión interdisciplinar del uso de un tipo de discurso muy extendido en nuestra sociedad que ejemplifica muy adecuadamente la llamada inteligencia cultural: el monólogo. Se trata de acercar al estudiante de español de niveles avanzados a elementos subyacentes - difícilmente explicables- de los diferentes niveles lingüísticos y culturales del español a través de los monólogos humorísticos que aparecen en televisión. Analizamos la importancia del humor y de la inteligencia cultural en estos monólogos, haciendo hincapié en lo que llamamos minimonólogos y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera, pues en ellos confluyen los más diversos elementos culturales de la lengua, lo que permite al estudiante acercarse a la realidad a la vez que se divierte durante el proceso educativo.

Abstract

The present study aims to provide an interdisciplinary perspective on the use of a widely used type of discourse in our society which adequately illustrates certain aspects of cultural intelligence: the monologue. In this particular case, we address the area of bringing advanced students of the Spanish language to underlying and complex elements of the different linguistic and cultural levels of Spanish through humorous monologues which appear on television. We analyse the importance of humour and cultural intelligence in these monologues, focusing on what we term as minimonologues, and examine their usefulness in the teaching of Spanish as a foreign language. This process allows students to become familiar with real life aspects in an enjoyable educational process.

1. Introducción

Uno de los principales objetivos a alcanzar por parte del aprendiz de una segunda lengua es alcanzar la competencia comunicativa en dicha lengua, es decir, ser capaz de desenvolverse entre los hablantes de dicha lengua utilizando y comprendiendo los diversos códigos implícitos a la misma desde la perspectiva de la significatividad de dichos códigos en función de los contextos en los que se producen. La competencia comunicativa va más allá de la mera comprensión del significado del término, la comprensión del mismo según en qué momento y situación en el que se produce es fundamental para participar de forma competente en la comunicación, en el proceso discursivo. El uso oral de una lengua está lleno de matices, de llamadas al conocimiento de la realidad de los hablantes, de segundos significados, de comprensión del marco que conlleva el mensaje. De ahí que el aprendiz de una segunda lengua, en este caso el español, precisa abordar en el proceso de enseñanza/aprendizaje aquellos ámbitos comunicativos en los que se pueden encontrar las más variadas formas de su uso, basadas fundamentalmente en la realidad social y cultural de los hablantes de la lengua, realidades pragmáticas y socioculturales que serán claves en el aprendizaje de esta segunda lengua, por lo que es importante que quien aprende una lengua conozca cuanto más mejor la realidad de sus hablantes, la realidad histórica, sus patrones culturales, pero también la del momento actual, pues el uso oral de la lengua es instantáneo y apoyado en las circunstancias del momento en el que se genera. Abrir pues el conocimiento a esas circunstancias es primordial para que el aprendizaje cobre no solo sentido, sino también utilidad, cuestión esta que fundamenta la motivación para el acceso a la misma.

2. El humor

El humor es consustancial a la lengua; a través de ella se llega hasta aquel, y su uso es cotidiano entre los hablantes, pero a la vez puede suponer la necesidad de un grado de conocimiento y dominio de la lengua que permita captar, interpretar el doble sentido del mensaje que se está percibiendo o que se quiere elaborar. Para Gómez Capuz (2002), el humor se podría definir “como la transgresión consciente, deliberada, constante y sistemática de los mecanismos que rigen el normal desarrollo de la interacción comunicativa cotidiana” (75). El humor para el aprendiz de una lengua es un reto, pues una vez que es capaz de desentrañar, de comprender, de utilizarlo en el uso de su nueva lengua puede considerar que su inclusión en la mente social que construye los discursos humorísticos (ya sean chistes, frases ingeniosas o sarcásticas, juegos de palabras, monólogos humorísticos, etc.) ha sido conseguida, si bien hemos de considerar que no es el lenguaje oral el único participante en el mensaje humorístico, pues los gestos, los silencios, la entonación, la distorsión de la voz, la sobre-escenificación son elementos que vienen a aderezar el conjunto del mensaje que se pretende transmitir. No obstante, hemos de señalar que el español como lengua hablada en diversas partes del mundo muy diferentes entre sí adapta el

humor a las diversas culturas que la usan como vía de comunicación, no estando dicho humor ligado a la lengua tan directamente como a la cultura que la usa. Como señala Re (2012:118-119), no todas las culturas comparten el mismo sentido del humor..., en niveles bajos de competencia lingüística es muy complicado entender los matices de significado, los dobles sentidos o los usos deliberadamente no normativos de la lengua..., la interpretación del discurso depende en muchas ocasiones del sustrato cultural y de los conocimientos previos de cada individuo. Estamos de acuerdo con Guerin (2003:273) cuando dice que el humor es un elemento dinámico con una enorme potencialidad expresiva que sirve para mantener la atención del oyente, por lo que también tiene el efecto de entablar y mantener relaciones sociales. Por lo que podemos considerar que es una llave que facilita la comunicación, siempre que los interlocutores estén de acuerdo en la interpretación del mensaje, en la intencionalidad de los hablantes, pues, tal y como señalan Ojeda y Cruz (2004:235), el empleo de expresiones humorísticas es una estrategia de carácter interpersonal, es decir, su uso responde a una de las funciones sociales que se le reconocen al lenguaje: establecer vínculos más o menos estrechos entre las personas que se involucran en la comunicación.

3. El discurso

Podemos definir *discurso* como cualquier práctica lingüística por la que los sujetos dotan de sentido a la realidad. Definido en estos términos generales, el discurso presenta una diversidad de formas muy amplia¹. Los discursos verbales son aquellos que presentan para el analista, en primer término, y para el profesor, en segundo, mayores posibilidades de registro, y es la comunicación verbal la forma más habitual que adopta la producción y transmisión de los sentidos en nuestra sociedad; una comunicación eficaz solo es posible entre personas y grupos sociales que comparten un sistema de significación sustancialmente similar. El profesor de español debe considerar la existencia de tres niveles dentro del análisis del discurso: el plano del enunciado (análisis textual), el plano de la enunciación (análisis contextual) y el plano de la interpretación (análisis sociológico).

¿Cómo llevar a cabo una práctica para estudiantes extranjeros de español para conseguir ese alto grado de comprensión que debe producirse en los niveles C-1 y C-2? ¿Cómo hacer que todos los planos antes mencionados se entremezclen para crear una comunicación eficaz? Y sobre todo, ¿cómo conseguir que el estudiante de español en su nivel de usuario competente llegue a comprender todos los entresijos del discurso?

Dentro del discurso, hemos de considerar en su máxima importancia para la comprensión efectiva y rentable del mismo un elemento sin el cual dicho discurso puede perder gran parte de sus referencias significativas, este no es otro que el contexto (Martos, 2010). Sin embargo, el contexto puede generarse de manera que

los intervinientes se sitúen en el tiempo y en el espacio, de forma ficticia, que faciliten la comprensión del discurso; este es el caso del monólogo humorístico. En el monólogo un mismo discurso pone de manifiesto diferentes tipos de texto y los tres planos (el del enunciado, el de la enunciación y el de la interpretación) se superponen. Ninguno de los planos puede aparecer sin el otro. Texto, contexto y sociedad van unidos de forma indisoluble. La comprensión total del monólogo conllevaría la comprensión eficaz de la lengua meta, en este caso, el español. En principio pocos autores han recapacitado sobre este tipo de texto y su rentabilidad en el aula de ELE, ya que es un texto monogestionado de poca tradición académica frente a otros como el discurso político, conferencia, monólogo literario...

4. El monólogo como compendio de diversidad textual

El mundo textual de los monólogos humorísticos representa un universo muy complejo al que podremos sacarle el máximo rendimiento en nuestra actividad docente. Supone un aire fresco de actualidad y de conocimiento del mundo, y de la realidad lingüística y cultural del español. Casalmiglia y Tusón (2001) afirman que

Como práctica social que es, el discurso es complejo y heterogéneo, pero no caótico. Complejo en cuanto a los diversos modos de organización en que puede manifestarse; también en cuanto a los diversos niveles que entran en su construcción; complejo asimismo en cuanto a las modalidades en que se concreta – oral, escrita o iconoverbal.

Castellón (2010) argumenta que los monólogos se erigen como simulacros de las formas básicas de los distintos textos, las cuales aparecen combinadas: argumentación, exposición, descripción, narración y diálogo. Gómez (2005) lo relaciona con la Retórica. Demuestra que los monólogos televisivos funcionan con una estructura similar e inspirada en la del discurso retórico clásico: exordio, descripción, argumentación y conclusión. Hidalgo Navarro (2007) establece su estructura en intervención, acto y subacto donde la intervención sería la estructura global modular del monólogo a la que se añaden actos y subactos. Re (2012:121-122), fija la estructura en tres partes principales, estas son inicio, cuerpo o desarrollo y final, concluyendo con la despedida y agradecimientos al público, y destaca que dentro de esta estructura fija el monólogo tiene una continua tendencia dialógica en la medida en que el monologuista recurre frecuentemente al estilo directo representando, por sí solo, un diálogo. Si vamos más allá, la retórica como disciplina se estructura en diversos estadios en la elaboración de un discurso. Según la tradición clásica:

- la *inventio* o hallazgo de argumentos y medios
- la *dispositio* o orden entre los argumentos y formas lingüísticas del discurso
- la *elocutio* o virtudes de la expresión

- la *actio* o adecuación de gestos y entonación al contenido del discurso
- la *memoria* o memorización de los argumentos que han de exponerse

A pesar de ello, sentimos que la estructura es yuxtapuesta. Son como eslabones de una cadena que se suceden y se van ensartando. El monólogo va saltando de un asunto a otro con dispersión y falta de continuidad. Ese sentimiento de caos textual viene supeditado sin duda alguna por una nueva concepción de la función de la retórica clásica. Según el DRAE, la retórica “es el arte del bien decir, de embellecer la expresión de los conceptos, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover”.

Los monólogos buscan el deleite y todo gira en torno a él; su única función es hacer reír. De ahí la complejidad que adquiere el monólogo para un estudiante extranjero de español, ya que su competencia humorística es mínima. La seriedad atribuida a lo clásico se hace esperpento. Hablamos de un realismo grotesco que combina un tono surrealista con un lenguaje popular, accesible a la mayoría del gran público que domina su lengua (en todos sus planos). Es por ello que la diversidad textual se esconde. Sí, es incuestionable que existe un encabezamiento, un nudo y un desenlace. Se produce en primer lugar una introducción del tema que la mayoría de las veces es el lanzamiento de una pregunta inquietante y respuesta, al tiempo que persigue el absurdo. Esa introducción conlleva una elección anterior de una temática que debe ser cercana al público para conectar con él. Ello hace que aparezcan sobre el escenario temas como los siguientes:

- *Temas en los que normalmente no pensamos de la realidad cotidiana*: bolsas de plástico, vestirse de domingo, el vaso de los cepillos de dientes, camiseta vieja, comprar en la farmacia, el acuario...
- *Temas universales que indican costumbres*: ir a votar, me encanta la tele, cumplir años, regalos navideños, de compras, fuegos artificiales, correos, vivir en pareja, las bodas, las fiestas...
- *Temas relacionados con la edad*: el colegio, cuando éramos niños, cómo disfrutamos de niños, los padres, la jubilación.
- *Temas relacionados con las relaciones de pareja*: la pasión, la primera vez que duermes con alguien, parejas que se parecen, nuestra pareja no es perfecta, vivir en pareja, todos fingimos, infidelidades...

- *Costumbres masculinas o femeninas*: carteras de hombres, soy muy desconfiada, guerra de sexos, qué es mejor, un jefe o una jefa, enfermedad de hombres...
- *La lengua*: hablamos demasiado, hay demasiadas palabras, aprender idiomas, lenguaje no verbal, profesiones con nombres raros, nombres para los hijos...
- *Otros*: velas, un desagüe roto, el cielo, es mejor vivir en la ignorancia, avatares, vivir con seguridad, las medusas, ser cantante, españoles por el mundo...

5. El monólogo y la inteligencia cultural

Según D'Antoni (2011:14), los docentes son figuras profesionales destinadas a transformarse en mediadores culturales. Kaben, (2009) se plantea que todo lo aprendemos a través de una mediación, desde las nuevas tecnologías hasta las relaciones personales cotidianas. El profesor de ELE ha de buscar diversas formas de acercar la segunda lengua a sus alumnos, de ser mediador entre ellos y esa segunda lengua. Trabajar con diversos modelos para facilitar el acceso al conocimiento permite que el alumno pueda tener a su alcance más opciones para lograrlo, para lo cual, y dado que la inteligencia del sujeto no es única, pues recordemos que Gardner señaló hasta nueve inteligencias distintas, (Gardner, 1999), utilizar las diversas opciones que tengamos a su disposición logrará alcanzar su meta con más garantías. En palabras de H. Gardner (1993), “el verdadero entendimiento emergerá más fácilmente y se hará más visible para los demás... si las personas tienen diferentes formas de representar el conocimiento de un concepto o de una destreza y son capaces de moverse entre esas formas” (13).

Para D'Antoni (2011:12), Inteligencia Cultural es el conjunto de destrezas que comprende la “habilidad” de “adaptarse” al nuevo ambiente, sin “paralizarse”. Dentro de este marco de enseñanza/aprendizaje, en el que el docente busca nuevas formas de acercar la nueva lengua al alumno, encontramos el monólogo televisivo, a través del cual pueden llegar multitud de temas al aula en los que se tratan una gran cantidad de situaciones sociales y personales con un uso del lenguaje que va a facilitar a los aprendientes la comprensión y el acceso a los mismos en un ambiente muy motivador, pues el humor está presente a lo largo del proceso comunicativo.

Como hemos visto anteriormente, el monólogo abarca unas temáticas tan cotidianas que nos ponen en bandeja su uso en el aula; presenta la ventaja de ser un material auténtico para un trabajo versátil y lleno de ventajas, con el plus añadido del humor como factor de motivación. Siguiendo a Weaver (1998) y su concepto de

iceberg cultural, los monólogos representan y llenan el vacío del nivel inconsciente cultural; todo aquello que es importantísimo para que un estudiante extranjero sea capaz de identificar y apreciar diferencias culturales. No vamos a entrar en el concepto de cultura, pero sí nos interesa la importancia de la identificación y apreciación de las diferencias culturales y aprender la cultura de manera creativa. A la cultura se la compara adecuadamente con un iceberg. Así como un iceberg tiene una parte visible sobre el agua y una parte más grande e invisible debajo del agua, así la cultura tiene algunos aspectos que son observables y otros que solamente se pueden sospechar o imaginar. También, igual que un iceberg, esa parte de la cultura que es visible (comportamiento observable) es solo una pequeña parte de un todo mucho más grande. En la mayoría de los casos, los aspectos invisibles de la cultura influyen o son la causa de los elementos visibles. Las creencias religiosas, por ejemplo, se manifiestan claramente en ciertas costumbres en días festivos, y las nociones de modestia afectan los estilos de vestimenta. Los comportamientos visibles están influenciados por los comportamientos que están debajo de la superficie como los valores y creencias.

Para que un estudiante adquiera inteligencia cultural ha de captar y entender esos elementos invisibles que pertenecen a la cultura meta. Es interesante cómo es en el campo de los negocios donde primero se ha puesto en práctica este concepto, siendo realmente importante. La inteligencia cultural es la habilidad para reconocer, leer y adaptarse a señales culturales, tanto obvias como imperceptibles, cómodas como extrañas, de manera que la efectividad no esté comprometida cuando se interactúe con personas de otros países. Un profesional o empresario con inteligencia cultural es capaz de solucionar problemas, tomar decisiones y resolver conflictos de una manera que optimice las diferencias culturales para generar mejores soluciones sustentables y creativas.

Pero es el modelo de la cebolla de Hofstede (2000) el que nos parece más adecuado para que el estudiante asimile y desarrolle su inteligencia cultural a partir de los monólogos humorísticos. Para este autor la cultura es un determinante inconsciente del comportamiento, y se puede describir como un software mental o como un sistema colectivo de significados que es internalizado durante la socialización. Ahí radica su dificultad para el estudiante extranjero. Los *símbolos* son palabras, gestos, imágenes u objetos que tienen un significado concreto que solo es reconocido por quienes comparten la cultura. Las palabras de una lengua o jerga pertenecen a esta categoría, así como la forma de vestir, los peinados, las banderas y los símbolos de posición social. Se desarrollan nuevos símbolos y desaparecen los viejos con facilidad: los símbolos de un grupo cultural son copiados frecuentemente por otros. Por esto los símbolos se han colocado en la copa externa, más superficial, en la figura. Los *héroes* son personas, vivas o muertas, reales o imaginarias, que poseen características sumamente apreciadas en una cultura y, de esta forma, sirven como modelos de conducta. Incluso personajes imaginarios o de los dibujos

animados, como Batman o, en contraste, Snoopy en Estados Unidos o Asterix en Francia, pueden servir como héroes culturales. En la era de la televisión la apariencia externa se ha hecho más importante en la selección de los héroes de lo que era anteriormente. Los *rituales* son actividades colectivas técnicamente superfluas para la consecución del fin deseado, pero que, dentro de una cultura, se consideran socialmente esenciales. Por tanto, se llevan a cabo por sí mismas. Son ejemplos de rituales las maneras de saludar y mostrar respecto a los demás, o las ceremonias sociales y religiosas. Reuniones políticas y de negocios que se organizan por razones aparentemente racionales a menudo responden a propósitos sobre todo rituales, como permitir la autoafirmación de los líderes.

Símbolos, héroes y rituales han sido agrupados bajo el término *prácticas*. Como tales, son visibles para un observador externo; su significado cultural, no obstante, es invisible y reside precisa y únicamente en la manera en que las prácticas son interpretadas por los miembros del grupo.

El núcleo de la cultura, de acuerdo con la figura, está formado por los *valores*, que son tendencias amplias a preferir ciertos estados de las cosas a otros. Los valores son sentimientos con una flecha que les apunta: tienen un lado positivo y otro negativo.

6. Los minomonólogos de Eva Hache: una posible clasificación

Símbolos, héroes, rituales y valores se entremezclan en los monólogos humorísticos. Hemos hecho una clasificación exhaustiva de la temática de alrededor de ciento cincuenta minimonólogos de Eva Hache, introductorios a los programas de la cadena de televisión La Sexta, “El club de la comedia”, y los hemos clasificado en una serie de categorías para, a continuación, extraer muestras de elementos culturales tan concretos que difícilmente podrían ser entendidos por el estudiante sin contextualizarlos claramente en clase. Mostramos a continuación la clasificación:

Tabla 1 «Clasificación de minimonólogos Aquí»

Está claro que la comprensión de tan distintas y dispares situaciones, temas, actitudes, reflexiones..., (que nosotros como hablantes nativos compartimos) por parte del estudiante extranjero ampliaría radicalmente su inteligencia cultural.

Veamos a continuación un ejemplo:

Hablar idiomas

No sé si lo sabéis, pero los españoles somos muy malos básicamente en dos cosas: jugando al beisbol... (No se nos da.... Si veis a alguien con un bate ¡Corred!... No, no va a darle a una pelota...) y luego, hablando idiomas. Mira... somos perezosos. Hay que admitirlo. Somos perezosos hasta para hablar el nuestro. Te

digo, eh... Cuando hace falta una palabra nueva, no sé, un concepto novedoso... no inventamos la palabra, la importamos, la traemos de otro: del inglés. Acoso escolar, bullying; acoso en el trabajo, moving; exceso de venta, overbooking; rotuladores para el diseño gráfico, rooting. Hombre, un poquito de dedicación. No hay manera, no hay manera, no conseguimos aprender idiomas.

Bueno, mira los presidentes del gobierno. Bueno, no los miréis porque total, no es más que para pasar vergüenza. No se les entiende cuando salen de viaje, bueno ni cuando salen a Sigüenza, no se les entiende. Y cuando van a una reunión al extranjero. Eso ya... ¡Qué bochorno! Que son los únicos con el pinganillo puesto. Dices... ¿qué haces con eso? Que en realidad están escuchando el carrusel deportivo, cómo suena el pi-pi-pi-pi del gol en el Molinón. Te van a pillar Mariano, te van a pillar...

No, somos vagos con los idiomas... Hasta para traducir las cosas: las traducciones de los aparatos electrónicos. Ni siquiera las traducimos nosotros; las encargamos fuera. Hay gente que lo hace que cobra un dinero y tú cuando se te estropea el chisme, dices voy a leer las instrucciones: “Si usted no escucha por ambas orejas, haga favor de eyacular el disco” ¡Qué asco!

Sin embargo, mira los extranjeros qué avispados, cómo aprenden el español y los futbolistas en dos patadas. Ya en las entrevistas dicen “siempre he querido jugar en el Real Madrid. Tío he compuesto, verbo, predicado, en condiciones. “Vente conmigo, rubia” “El más caro”. Se les entiende. A mí me da rabia, oye. Cómo lo chapurrean. Bueno, es verdad que hay algunos casos que... Por ejemplo, Cruyff ¡qué guapo! Cruyff es holandés y lleva 30 años viviendo en Barcelona. El castellano no lo habla, el catalán tampoco lo habla bien y el holandés se le está olvidando. No sé, no sé... la mismísima reina, doña Sofía. Doña Sofía lleva 50 años viviendo en España, aquí al lado, en la carretera de la Coruña. Oye, pues hay veces que duda, que se traba, que dices pero cómo puede ser. Sofía, pero eso por qué, pues, por algo será porque yo todavía tengo un trabajo.

La mayoría de los estudios realizados sobre este tipo de textos se han basado en la explotación del nivel textual. Son textos que tienen una estructura peculiar, que llama la atención. Es un género mixto, monologal (externamente) y al tiempo dialogal (internamente). En cuanto al registro, el estilo es coloquial, el discurso es referido, hay expresiones idiomáticas, polisemia, símiles, metáforas, hipérbolos, ironía, personificaciones y sobre todo humor⁴.

La cuestión es que hay que trabajar también el contexto que conlleva la inteligencia cultural. En todos los minimonólogos citados más arriba existen compartimentos culturales tan difíciles como:

“Más mierda que el pendrive de un concejal de urbanismo” (Basura espacial)

7. Conclusiones

La utilización del monólogo televisivo en el aula ELE tiene una serie de ventajas que no podemos dejar de obviar. En primer lugar despierta la curiosidad del alumno con respecto a lo que se puede trabajar, pues la improvisación aparente del monólogo es una de sus características. Por otro lado, seleccionando muy bien el monólogo, se pueden utilizar a partir de un nivel B1. El alumno de los niveles C1 y C2, por su dominio de la lengua, se encuentra especialmente motivado con el uso de esta herramienta en clase, pues sabe que va a aprender divirtiéndose, a la vez de que si durante el proceso mismo no comprende determinadas frases, expresiones o acepciones no tendrá ningún problema en hacerlo saber, pues conoce la dificultad del monólogo en cuanto a la necesidad de dominar en muchos casos sus significados ocultos. Por otro lado, facilita la comunicación entre los compañeros, ya que podremos utilizar los contenidos intrínsecos posteriormente para multitud de actividades entre el alumnado. Permite simular nuevos monólogos por parte de los alumnos. El monólogo descubre aspectos sociales y culturales que se explicarán por sí mismos a lo largo de su desarrollo en virtud de los sucesos o acontecimientos que narra, facilitando un análisis de la actualidad y de la realidad social muy interesante para los alumnos.

En lo referente al profesorado, ha de seleccionar muy bien el tipo de monólogo, pues es importante que, además de su adecuación lingüística al nivel al que va dirigido, ha de considerar que a veces se tratan temas que pueden molestar a determinado alumnado, bien por cuestiones culturales, políticas o religiosas, por lo que es necesario que conozca muy bien a sus alumnos con el fin de que ninguno se sienta mal en el transcurso de la clase. Otro aspecto a considerar es el de la duración del monólogo y el seguimiento de los alumnos al mismo, por lo que es conveniente que se adapte en al nivel al que van dirigidos también en su duración además de los temas y de su dificultad. González (2002:9) señala que “el humor se nos presenta como reflejo de las particularidades de cada pueblo y cultura, lo que lo convierte en una herramienta didáctica de gran valía para desarrollar la competencia intercultural de nuestros alumnos”, por tanto, el uso del monólogo en clase de ELE facilitará, además de forma amena, ese desarrollo intercultural tan importante en la enseñanza de ELE.

7. Bibliografía

- Aboudan, R. (2009). Laugh and Learn: Humor and Learning a Second Language. *International Journal of Arts and Sciences*, Vol. 3, 90 – 99. Web. 5 abril 2014:
http://openaccesslibrary.org/images/Rima_Aboudan.pdf
- Baulenas i Setó, M. (2011). *El monólogo humorístico: fuente de referentes socioculturales en el aula de E/LE*, TFM, Facultat de formació del professorat. Màster de recerca en didàctica de la llengua i la literatura, Universitat de Barcelona. Web. 5 febrero 2014:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20842/1/NOV%202011%20MBa%20ulenas.%20Trabajo%20Fin%20de%20M%20C3%A1ster.pdf>
- Casalmiglia, H y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel. Impreso.
- Castellón Alcalá, H. (2010). El monólogo. Algunas notas para su análisis. IPFA Almería – UNED Lorca. Web. 28 enero 2014:
[\[http://es.scribd.com/doc/37263228/El-Monologo#open_download\]](http://es.scribd.com/doc/37263228/El-Monologo#open_download)
- D'Antoni, Maurizia (2011). Competencia cultural e inteligencia cultural. Aportes a la mediación cultural docente, en *Revista Actividades Investigativas en Educación*, Volumen 11, Número 2, 1-20. Universidad de Costa Rica. Web. 31 marzo 2014:
http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/competencia-cultural-inteligencia-cultural-mediacion-docente-dantoni.pdf
- Gardner, H. (1993). *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 10th Anniversary Edition. Nueva York: Basic Books. Impreso.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books. Impreso.
- Gardner, H. (2008). Three ways humor helps in the language classroom. *JALT Publications. The Language Teacher*, 32 (6), 9 -13. Impreso.
- Gómez Capuz, J. (2002). Mecanismos del lenguaje humorístico, en *Oralia. Análisis del discurso oral*, 5, 75-101. Impreso.
- Gómez, P.J. (2005). “Estructura retórica del monólogo”. *Revista Icono*. Núm. 14. Web. 15 marzo 2014
[\[http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1317759 \]](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1317759)
- González Berdejo N. (2002). *Humor se escribe con “u” de universal. La risa como medio de acercamiento cultural*, en Pérez Gutiérrez M., Coloma Maestre J.

- (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Universidad de Murcia. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Murcia, Murcia, 236-357. Impreso.
- Guerin, B. (2003). Language Use as Social Strategy: a Review and an Analytic Framework for the Social Sciences, en *Review of General Psychology*, 7, 3, 251-298. Impreso.
- Hidalgo Navarro, A. (2007). Las unidades de la conversación. Acto y subacto como segmentos menores del análisis, en *Actas del VI Congreso de Lingüística General, III. Santiago de Compostela*, Madrid, Arco Libros: 3365 – 3380. Impreso.
- Hofstede, G. (2000). *Cultural Consequences*, Sage Publications, Inc., EEUU. Impreso.
- Kaben, A. (2009). El docente como mediador intercultural. En *Actas del I taller de literatura hispánicas y E/le*, 29-31 de marzo, Instituto Cervantes de Orán 174. Web. 22 noviembre 2010:
<http://oran.cervantes.es/imagenes/File/13%20El%20docente%20como%20mediador%20intercultural.pdf>
- Martos Eliche, F. (2010). "[Las TICs y la importancia del contexto para la clase de E/LE](#)" La lengua y la cultura en el aula: *español y eslovaco*/. Coord. María Isabel Montoya Ramírez, Granada: eugr, 89-100. Web. 14 marzo 2014.
- Mantooth, J. (2010). *The Effects of Professor Humor on College Students' Attention and Retention*. Tesis Doctoral. Universidad de Auburn, Alabama, 2010. <http://etd.auburn.edu/etd/bitstream/handle/10415/2243/Dissertation%20Final%20Draft,%202007.22.10.pdf?sequence=2>. En Baulenas i Setó, M. (2011). *El monólogo humorístico: fuente de referentes socioculturales en el aula de E/LE*, TFM, Facultat de formació del professorat. Màster de recerca en didàctica de la llengua i la literatura, Universidad de Barcelona. Web. 5 febrero 2014: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20842/1/NOV%202011%20MBa%20ulenas.%20Trabajo%20Fin%20de%20M%20C3%A1ster.pdf>
- Ojeda Álvarez, D. y Cruz Moya, O. (2004). «Yo me parto»: oralidad, humor, gramática y pragmática, un cóctel lúdico para el aula de ELE, en *ASELE. Actas XV Congreso Internacional*. Universidad de Sevilla, 2005, 234-244. Impreso.

Re, A. (2012). Los monólogos humorísticos en la clase de E/LE: análisis lingüístico y didáctico, en *Lingue e Linguaggi* 7, 117-130 Università del Salento, Lecce, Italia. Impreso.

Weaver, G. (1998). “Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress”, *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations*, Simon & Schuster Publishing, 1998. Web. 13 febrero 2014: <http://home.snu.edu/~HCULBERT/iceberg.htm>



Número 3.
Enero de 2015

Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español L2: un estudio sobre las variables de facilitación de la lectura y su legibilidad

Recibido:

Noviembre 2014

Aprobado:

Diciembre 2014

Pág. 20 a la 43

Palabras clave

facilitación de la lectura, legibilidad, mediación lingüística, ELE

Keywords

facilitation of reading, readability, linguistic mediation, ELE.

Aldo Ocampo González

Universidad Los Leones (Chile)

Resumen

Este estudio analiza los procesos de mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera. Específicamente, se profundiza en las variables de legibilidad incidentes en la facilitación del discurso escrito a colectivos de estudiantes provenientes de Haití, quienes reciben clases de español en la ciudad de Santiago de Chile y, demuestran dificultades significativas de acceso a la lectura y a su comprensión. Se opta por un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, con un diseño no-experimental de tipo transversal. Se recurrió a la estadística descriptiva para el procesamiento de los datos recogidos mediante la aplicación de una escala likert dirigida a docentes y estudiantes de español. El primer instrumento describe las estrategias de mediación lingüística utilizadas por el profesorado, mientras que el segundo, efectúa una evaluación de las estrategias de lecturas, gustos y preferencias del estudiantado. Se concluye sobre la identificación de las dimensiones epistémicas que sustentan el discurso de la legibilidad y la lecturabilidad en el campo de la didáctica de segundas lenguas, desconociendo su potencial didáctico y su escaso nivel de implicación en actividades propias del trabajo pedagógico.

Abstract

This study analyzes the processes of linguistic mediation of the literary text in teaching Spanish as a foreign language. Specifically, it explores variables readability incidents in facilitating speech written to groups of students from Haiti, who are taught Spanish in Santiago de Chile and demonstrate significant difficulties in access to reading and understanding. You opt for a quantitative descriptive study with a non-experimental cross type design. It was used descriptive statistics to process the data collected through the application of a likert scale aimed at teachers and students of Spanish. The first instrument described linguistic mediation strategies used by teachers, while the second, conducting assessment strategies readings, tastes and preferences of the student. We conclude on the identification of epistemic dimensions that underlie speech legibility and readability in the field of second language teaching, ignoring their educational potential and its low level of involvement in activities of the pedagogical work.

1. El aprendizaje de la lectura y su legibilidad en la enseñanza del español como L2: ideas para potenciar la comprensión en todos nuestros estudiantes

Durante la segunda mitad del siglo XX, diversas disciplinas han dirigido sus esfuerzos a comprender el fenómeno lingüístico y sus repercusiones en el proceso educativo. Estas disciplinas podrían agruparse dentro de tres dimensiones: la filosofía analítica o la pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística, como parte esencial de la acción humana. En segundo lugar, la antropología lingüística y cultural (Llobera, 1995), la sociolingüística¹ (Cantero, 1998) y la sociología interaccional² (Widdowson, 1995), que se ocupan de la lengua en relación con los usuarios; entendidos éstos como agentes activos de una comunidad sociocultural determinada. Finalmente, la ciencia cognitiva (Armstrong, 1999; Landívar, 2012), orientada al desarrollo de los procesos y las funciones cognitivas que subyacen a la adquisición y uso de la lectura en el aprendizaje segundas lenguas.

1.1. La facilitación de la lectura y su legibilidad en la enseñanza del español como L2

Los enfoques cognitivos sobre el aprendizaje lector, explican diversos factores que se muestran decisivos al momento de observar su efectividad en el aprendizaje de la lectura en ELE. Esta mirada sobre la comprensión de lectura (Gispert y Ribas, 2012), nos invita a profundizar sobre la relación entre lector y texto (Van Esch, 2010).

Estas orientaciones prestan mayor atención a los sistemas de procesamiento de los aprendientes, respecto de las dimensiones de textualidad (Bermeosolo, 2012) que han de superar. En este marco de análisis sobre la comprensión (Perkins, 2003) es entendida como un desempeño creativo (Stone Wiske, 2006) y de naturaleza multiestructural (García y González, 2000).

Asumir la comprensión de textos escritos (Cassany, Luna y Sanz, 1994) como un desempeño creativo y multiestructural, permite considerar las relaciones entre los elementos lingüísticos del mismo y la calidad de las inferencias (Belinchón, Igoa y Riviére, 2007) que de él se desprenden. Numerosas investigaciones (Bryant y Bradley, 1985; De Vega, 1990; Fons, 2004) afirman que esta concepción, establece nuevos sistema de análisis sobre la arquitectura funcional del proceso lector en el campo de la didáctica de segundas lenguas.

¹ De acuerdo con el Diccionario de términos claves del Instituto Cervantes (2013), la sociolingüística estudia el lenguaje en relación con la sociedad. Su objetivo de análisis es la influencia que tienen en una lengua los factores derivados de las diversas situaciones de uso, tales como la edad, el sexo, el origen étnico, la clase social o el tipo de educación recibida por los interlocutores, la relación que hay entre ellos o el tiempo y lugar en que se produce la comunicación lingüística.

² El “enfoque interaccional” es una “[teoría de sistemas](#)” que a su vez forma parte de las teorías de la comunicación. Este enfoque, que analiza las consecuencias pragmáticas de la comunicación interpersonal (entre personas), fue planteado por un grupo de teóricos, biólogos, antropólogos, sociólogos y científicos que pertenecían a la Universidad Invisible de Palo Alto, California. Esta teoría plantea básicamente que la comunicación es un sistema abierto de interacciones que se dan en un entorno o contexto determinado.

Fernández (1999) explica que la comprensión de lectura constituye la meta terminal y tal vez, la más importante del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Según esto, el proceso de lectura y su comprensión involucra una dimensión de tipo lingüística y otra de estilo conceptual o no-lingüística, evidenciando que "la lectura consiste en el dominio simultáneo de las estrategias" (Denyer, 1998, p.31).

La lectura (Calero, 2010; Cuestos, 2011) y su proceso de comprensión (Arroyo, 2013), articula un desafío multidimensional sobre las interacciones, socializaciones y niveles de reflexividad establecidas entre el lector y su contexto (Van Esch, 2010). Para Hymes (1971), esta relación implica la capacidad de cumplir con un repertorio de actos lingüísticos (Arroyo, 2013), que faciliten la integración de los esquemas previos (conocimientos del mundo) de lector y de la nueva información que el texto aporta a esta discusión. García y González (2000), identifican que gracias a este proceso, se incrementa la capacidad de establecer inferencias, comparaciones o simplemente interrogarse a partir de su contenido.

A la luz de estas relaciones, la comprensión de lectura se define en un marco didáctico más amplio, que facilita la integración de la autonomía del *lector/aprendiente* y la *capacidad de reflexionar* sobre las fortalezas y debilidades que encuentren en su camino. Deffior (2005), señala que esta mirada fomenta el desarrollo de micro-habilidades que potencian la predicción e inferencias, especialmente desde un enfoque meta-socio-cognitivo (Arroyo, 2009).

Snow (2001), explica que la mejora de la competencia lectora³ (Solé, 2012) en la enseñanza del español como L2, queda definida bajo una relación triangular entre *lector*, *texto* y *actividad* (Swartz, 2012). Esta mirada constructivista (Pinker, 1995) y conexionista en su génesis, define la lectura como "un proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito" (González, 2005, p.32).

En este nuevo marco conceptual, el *lector* se define como un agente de comprensión. En él se incluyen las experiencias, los conocimientos y las destrezas que este aporta de forma constructiva a su proceso de aprendizaje. Según Molina (1991), el *texto* es aquello que debe ser comprendido. Esta dimensión involucra una infinidad de procesos mentales, de estructuras textuales y de esquemas de cognición. Esta dimensión considera la estructura y contenido explícito o implícito de la unidad textual.

La *actividad* constituye parte del desempeño que involucra objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura, identificando aquellos factores que

³ Corresponde a la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009).

favorecen o dificultan su comprensión. Según esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura:

(...) es el resultado de la interacción entre procesos de abajo-arriba y arriba-abajo, de forma que la comprensión del texto está dirigida y es el resultado de la interacción simultánea y longitudinal entre los datos proporcionados por el texto y lo que el sujeto aporta al proceso de comprensión (Ramos, 1998, p.35).

La importancia de la comprensión lectora en el enfoque comunicativo se define por la calidad del uso activo que los aprendientes hacen de ésta, en situaciones e interacciones determinadas. Johnson (1981) en sus investigaciones revela el papel crucial que desempeña el contexto como parte de los conocimientos previos del lector sobre el tema del texto. En ellas destaca, que estas interacciones promueven la creación de nuevos desafíos cognitivos que contribuyen a incrementar su experiencia con textos más complejos y diversos.

Wolf (1985), identifica cuatro contextos que resultan fundamentales en el desarrollo y potenciación de la comprensión de lectura en el aprendizaje de una L2, entre los figuran: a) el contexto léxico⁴, b) el contexto sintáctico⁵, c) el contexto semántico⁶ y d) el contexto estilístico. Según esto, la comprensión puede analizarse desde la recepción por parte del lector (proceso dinámico centrado en las condiciones de recepción) y desde el texto como producto de comprensión (enfaticando en las condiciones de producción del mensaje) (Fernández, 1999).

Diversas investigaciones realizadas en el campo de la psicología textual (Mendoza, 2010), confirman la existencia de niveles de representación del discurso (Orlandi, 2012), cada vez más diversos a nivel de estructura mental (Calero, 2010; Cuetos, 2011). Se identifican de este modo, estructuras superficiales y profundas, invitándonos a reflexionar sobre la comprensión como una actividad constructiva se integra de forma holística a las características del texto y en la competencia del lector.

La dimensión textual⁷ contempla las estructuras retóricas de los textos y el análisis de su estructura proposicional⁸ (unidades de inferencia o unidades abstractas de significado) al examinar los procesos de comprensión del discurso escrito. La noción de proposición en la formación del discurso, permite según este autor:

⁴ Dimensiones encargadas de la transformación de las representaciones ortográficas en conceptos, al procesarlos desde el conocimiento previo almacenado en el léxico interno o lexicón del aprendiente.

⁵ Son los responsables del procesamiento de las relaciones sintácticas y gramaticales entre las palabras, un procesamiento que resulta necesario poder construir las proposiciones que relacionan los conceptos descritos como de acceso al léxico.

⁶ Aspectos responsables del análisis del contenido conceptual y proposicional de las oraciones, es decir, como así también, del conjunto de operaciones que relacionan unas proposiciones con otras para formar la estructura global de significado que propone la unidad textual.

⁷ La dimensión textual de la comprensión lectora, sugiere un análisis sobre las dimensiones vinculadas al desarrollo de las gramáticas de las narraciones defienden, de forma general, que es precisamente este conocimiento el que se activa ante la presencia de un cuento y el que explica la comprensión que tiene lugar, pues funciona como un armazón sobre el que organizar la información del texto (Van Dijk, 1982).

⁸ corresponden a unidades discursivas amodales y supramodales (Belinchón, Igoa y Riviére, 2007). Ambas son herramientas fundamentales para la comprensión del discurso. Las inferencias no forman parte del texto de base, pues corresponden al nivel no textual, es decir, al modelo de situación.

(...) explicar los fenómenos tales como la capacidad de reconocer o abstraer la invarianza del significado a pesar de las diferencias de forma que puedan existir entre oraciones sinónimas, el recuerdo del significado y no de materiales literales, los procesos de integración semántica y pérdida de información modal en la memoria, y la posibilidad de comparar códigos diferentes, por ejemplo, imágenes y descripciones verbales (Belinchón, Igoa y Riviére, 2007, p.480).

El análisis explícito del contenido, devela un grado de representación más significativo sobre su carácter proposicional (Kintsch y Van Dijk, 1978). Según esto, las proposiciones permiten comprender el carácter oracional del texto y facilitan su significado. Por tanto, comprende más cabalmente la actividad lingüística del aprendiente en su interacción con el texto. De modo que,

(...) la comprensión del discurso parece resultar en varios niveles de representación mental. En esos niveles se incluyen la representación precisa, o literal, de la forma del mensaje, la organización sintáctica de las oraciones, una red integrada de proposiciones subyacentes al mensaje, y un modelo de la situación a la que éste se refiere (Singer, 1990, p.27).

La comprensión desde el punto de vista de la estructura cognitiva depende del sistema de modelamiento que la situación textual realice, permitiendo la construcción de un modelo basado en redes semánticas y en los procesos de tipo conexionistas (Kintsch, 1988). Frente a esto: ¿qué significa comprender un texto?, ¿qué rol juegan las estructuras discursivas y sus representaciones? o ¿qué aporta a esta discusión el estudio cognitivo del discurso en el campo de la didáctica de la lectura en L2? En respuesta a estas interrogantes, se afirma que

(...) el tratamiento que el lector hace del texto está determinado por características propias del lector (experiencia personal, interés por el tema), de tal suerte que, para que el sujeto logre mejorar su lectura, se requiere tener en consideración las estrategias óptimas para el desarrollo del pensamiento que permitan estructurar de manera lógica la información. Principalmente se abordan los procesos de análisis y síntesis; el primero para conocer los diferentes elementos que integran el escrito, y el segundo para descubrir las relaciones entre los elementos y establecer los juicios (Acosta, 1989, p.72).

Según esto, será el *lector* quién construya los significados del texto a partir de sus experiencias, esquemas y motivaciones. Entonces la comprensión resultaría producto de la negociación entre *texto* y *lector* en un contexto determinado, contribuyendo a reconocer la importancia de los géneros textuales que utilizamos en múltiples situaciones de la vida social cotidiana. La facilitación del discurso escrito se asume como una herramienta de transformación de las prácticas de enseñanza ligadas al desarrollo de la lectura en la enseñanza del español como L2, pues permite replantear las bases didácticas asociadas a las diversas formas de interacción entre el lector, el texto y su contexto⁹.

⁹ Corresponde a la situación inmediata que envuelve al acto de habla (Mendoza, 2010).

La lingüística del texto y del discurso, nos invita a reflexionar acerca del significado oculto que hoy encierra la idea de *texto*. Numerosos autores (Alonso y Mateos, 1985; Calero, 1997; Mendoza, 2001) abordan la relación *texto-discurso*, incorporando en una denominación común, las diversas huellas enunciativas del hablante (Benveniste, 2007), a través de una unidad ideológica con sentido transformacional (Orlandi, 2012). Así, el texto es definido como "una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama discurso" (Van Dijk, 1993, p.86).

Brown y Yule (1990), explican lingüística textual como un sistema de disposiciones capaces de abordar la unidad a partir de la actividad o del uso activo de la lengua, lo que se compondría al menos, de "una oración, que posee textualidad, y que se manifiesta en forma de discurso" (Dressler y Beaugrande, 1981, p.52). Para la gramática sistémica funcional (Adams, 1980), la capacidad de textualidad se organizaría a unidades de cohesión (Halliday y Hassan, 2000), cada vez más profundas y diversificadas.

La legibilidad involucra actividades y estrategias, que intentan bajo un modelo lingüístico-textual, dispone de estrategias para facilitar la comprensión y el significado construido por el lector. Los mecanismos de facilitación del discurso escrito o de la lectura, existirían a partir de un texto existente, cuyo potencial lingüístico-discursivo (Cassany, 1993; De Arriba, 2003) y pedagógico (Freinet, 1973), justificaría su adaptación acorde al perfil lingüístico y cultural del aprendiente. Resulta relevante entonces, efectuar una evaluación contextualizada sobre el texto, la actividad y los criterios de flexibilización para promover la comprensión en todos y cada uno de nuestros estudiantes (Ocampo, 2014).

Investigaciones recientes (Inchaurre y Vázquez, 2000) señalan que la construcción del conocimiento declarativo en las interacciones áulicas y lectoras, plantean la necesidad de redefinir el papel de los conocimientos previos y su relación con la comprensión lectora (Calero, 2010). En términos generales, la concepción cognitiva y constructivista del aprendizaje ha demostrado en la última década el cuidado que debe prestarse al papel de los conocimientos previos, entendiendo que su construcción dependen únicamente de la calidad de la experiencia lingüística y de la pertinencia de su socialización.

Leer supone de este modo:

(...) enfrentar nuestros conocimientos con los que proporciona el texto, es decir, flexibilizar ambas realidades con una enorme dosis de construcción personal, donde ésta última, se ve mediada por nuestras representaciones mentales que viene siendo algo así como la interpretación mental del acontecimiento o simplemente la apropiación del significado (Gil, 2001, p.48).

La enseñanza de la lectura desde un enfoque comunicativo, permite atender a la *comprensión en uso* y a los *sistemas de representación* desarrollados por los estudiantes

(Solé, 1992). Autores como Smith y Van Dijk, señalan a la luz de sus investigaciones que la destreza lectora, sólo cobrará sentido a nivel de competencia comunicativa y cognitiva de los aprendientes, sólo si se consideran los conocimientos previos o conocimientos del mundo por parte del lector. Por tanto, los textos auténticos contribuirían a mediar más pertinentemente la teoría acerca del mundo y el sentido del texto con nuestros conocimientos previos (Smith, 1984).

1.2. Variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad en la enseñanza de la lectura del español como L2

<i>Criterios para promover la legibilidad, comprensión lectora y control de lectura en la enseñanza del español como L2. Anula, 2005.</i>		
Nivel.	Proceso de control.	Proceso de control.
Nivel Léxico-fonológico.	-Control de la extensión de las palabras. -Control de la complejidad silábica de las palabras	-Cambiar las palabras excesivamente extensas, medida en número de sílabas, por otras más breves. -En las sustituciones léxicas, elegir, en la medida de lo posible, palabras cuyo patrón silábico sea de los de mayor frecuencia del español.
Nivel léxico-semántico.	-Control de las palabras abstractas -Control de la frecuencia léxica -Control de la reiteración léxica y la sinonimia léxica.	-Utilizar palabras que sean de uso actual y de alta frecuencia. -Sustituir los conceptos abstractos por conceptos concretos. -Repetir las mismas palabras para los mismos conceptos (especialmente para las palabras de frecuencia baja o moderada). Reducir la diversidad léxica del texto.
Nivel léxico-semántico	-Control de los préstamos Léxicos. -Control de siglas y Acrónimos.	Evitar los neologismos procedentes de otras lenguas, los extranjerismos, así como los términos jergales. Evitar las abreviaturas, iniciales, acrónimos, etc.
Nivel flexivo / verbal.	-Control de las construcciones Perifrásticas. -Control de la variabilidad flexiva verbal. -Control de la extensión Oracional. -Control de la complejidad Sintáctica.	-Evitar la variabilidad de formas verbales. -Reducir la presencia de tiempos compuestos o complejos, así como la presencia de construcciones de subjuntivo. -Evitar las construcciones perifrásticas Procurar que las oraciones sean breves, esto es, que no superen las quince palabras por oración. Evitar las estructuras sintácticas complejas, tales como oraciones que contengan más de dos corchetes oracionales, por ejemplo: [O.ppal. [O.sub.1 [O.sub.2 [O.sub.3]]]]. Evitar las estructuras parentéticas: incisos, circunloquios, etc.
Nivel Textual.	-Control de la coherencia y la cohesión del texto	-Garantizar que el texto sea coherente (pueda ser entendido como una unidad) y esté cohesionado mediante una adecuada trabazón lingüística en la que se primen los procedimientos basados en la recurrencia y el uso de marcadores textuales que organicen el discurso y marquen adecuadamente las relaciones lógicas entre las distintas oraciones y frases.
Nivel Conceptual.	-Control de los elementos referenciales -Control de la densidad proposicional o predicativa.	-Garantizar que sea correctamente identificada la referencia de los participantes en el discurso. -Evitar que las oraciones transmitan numerosas proposiciones mediante el control del número de predicados por oraciones y de los elementos con capacidad predicativa propia. Crear mensajes de una idea por oración.

Tabla 1: Dimensiones e Indicadores de Legibilidad, Comprensión lectora y Control de Lectura. Tomado del Texto: "Introducción al Quijote de la Mancha de Fácil Lectura". Fuente: Anula, Fernández-Lagunilla, Belinchón y Revilla, 2005:25.

3. Objetivos de Investigación

- 3.1. Conocer los procesos de mediación lingüística vinculados a la utilización del texto literario como recurso didáctico en la facilitación de la lectura y su legibilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera.
- 3.2. Analizar los criterios y niveles de adaptación lingüística y discursiva, respecto de las estrategias de mediación lingüística del texto literario como recurso didáctico en la enseñanza de la comprensión lectora en aprendientes de español como L2.
- 3.3. Describir el impacto que tienen las estrategias didácticas utilizadas al desarrollar las micro-habilidades de comprensión lectora mediante la utilización del texto literario como recurso didáctico, respecto del desarrollo de la competencia comunicativa y sus sub-competencias en aprendientes de español como L2.

4. Metodología

4.1. Enfoque y diseño

El estudio se encuadra bajo los lineamientos cuantitativos de investigación (Bunge, 1980; Pérez, 1998), asumiendo un enfoque de tipo no experimental descriptivo del tipo de encuestas. El diseño descriptivo “describe cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno en la realidad” (Hernández, 2003:60). Desde esta perspectiva, los estudios descriptivos pretenden especificar propiedades importantes de comunidades, grupos o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández, 2003).

El diseño metodológico (Giddens y Turner, 2010) recogido en esta investigación se encuadró en un sistema de tipo no-experimental (Sousa, Driessnack y Costa, 2007) de carácter transversal o transaccional (Hernández, 2003). Estos diseños pueden definirse como aquellas investigaciones que se realizan sin manipular deliberadamente las variables¹⁰, permitiendo sólo la observación de los fenómenos en su ambiente natural para después ser analizados. Según su temporalización, esta asumió un carácter transaccional ya que los datos se recolectan en un solo momento, en tipo único, intentando describir las variables participantes e interpretar su incidencia e interrelación en un momento determinado (Hernández, 2003).

4.2. Muestra

A través de un muestreo no-probabilístico de tipo disponible, el cual incluye en la muestra a los sujetos de investigación de acuerdo a su disponibilidad (Cardona,

¹⁰ Una variable es una propiedad que tiene una variación que puede medirse u observarse.

2002). La encuesta fue aplicada a una muestra bietélica compuesta por docentes y estudiantes de español pertenecientes a un centro de idiomas ubicado en la ciudad de Santiago de Chile, Región Metropolitana.

La población de investigación quedó conformada por un N=12 sujetos de investigación, de los cuales el 33.3% corresponde a docentes que imparten clases de español en dicho laboratorio de idiomas, cuyas edades fluctúan entre 29 a 37 años. Según la participación de los docentes de español como L2, se identifica que un 25% de ellos son de sexo masculino y un 75% de sexo femenino. De acuerdo a lo informado, según su experiencia laboral, un 50% de los mismos posee entre 3 a 5 años de ejercicio profesional, mientras que un 25% asegura tener entre 11 a 15 años de trabajo. Sólo el 25% restante se ubica entre los 16 a 20 años de ejercicio y/o experiencia profesional.

Un 67.7% de los sujetos de investigación corresponde a los estudiantes de español provenientes de la República de Haití, quienes por diversas razones de movilidad social y cultural residen en Chile, sus edades fluctúan entre los 26 a 42 años. Un 62.5% de los aprendientes de español se ubican en un nivel B2¹¹, según los datos arrojados por la evaluación interna aplicada a cada aprendiente. Este instrumento recoge las orientaciones propuestas por el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Sólo un 37.5% de los sujetos seleccionados para esta investigación se ubican en un nivel A2¹². Se observa que un 38% de ellos corresponden a sexo masculino, mientras que un 62% de sexo femenino. Se observa que un 50% de los aprendientes reside en la ciudad de Santiago de Chile entre 2 a 3 años, un 13% declara un período de residencia que oscila entre 4 a 5 años y, un 37% de los mismos, afirma un tiempo de residencia menos a 1 año en este país.

4.3. Instrumentos de Investigación

La técnica de recolección de información utilizada para este estudio, corresponde a una escala tipo Likert¹³ (Follari, 2007) dirigida a profesores y aprendientes de español. La escala dirigida a los docentes de español, denominada

¹¹ La etapa o estadio B1 y B2 define la capacidad de usuario independiente. No obstante, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), explica que los aprendientes de ubicados en un nivel B1, disponen de los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para participar en los intercambios comunicativos con un grado de fluidez, precisión y naturalidad suficientes como para que los interlocutores no tengan que hacer un esfuerzo especial.

¹² De acuerdo con el MCER (2002) en su dimensión de agente social, se explica que el nivel inicial contempla el marco A1 y A2 definiendo una capacidad lingüística a nivel de usuario. Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de manejar un repertorio limitado de recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas (que incluyen frases o formulas memorizadas) y conocimientos muy generales sobre convenciones sociales y referentes culturales del mundo hispano.

¹³ Instrumentos de medición utilizada en la investigación socioeducativa para describir el grado de actitud o disposición de los encuestados.

Cuestionario A.1: “*Escala sobre de Estrategias de mediación lingüística y didáctica en el marco de la facilitación de la lectura a estudiantes haitianos*”, compuesto por un total de 19 enunciados, de tipo autoadministrado, la cual fue proporcionada de forma directa e individual a cada sujeto de investigación con responsabilidad docente.

Este instrumento se compone de 3 dimensiones, tales como: a) criterios de facilitación de la lectura según el MCER y PCIC (con un 15.78% de enunciados), b) estrategias de mediación lingüística (con un 63.15% de enunciados) y c) el texto literario como recurso didáctico (con un 21.5% de enunciados). Su puntaje máximo es de 76 puntos, lo que demuestra una actitud favorable acerca de la utilización de estrategias de mediación lingüística como recurso de potenciación de la lectura en estudiantes de español como L2, mientras que su puntaje mínimo corresponde a 19 puntos, reflejando una actitud menos favorable ante del desarrollo de tales dispositivos pedagógicos en materia de aprendizaje y desarrollo lector.

El propósito de este instrumento es conocer las estrategias de mediación lingüística y de facilitación de la lectura, respecto de los sistemas didácticos desarrollados por los profesores de español como elemento de diversificación de la enseñanza a estudiantes de procedencia haitiana residentes en la ciudad de Santiago de Chile.

El instrumento dirigido a los aprendientes de español como L2, denominado Cuestionario A.2: “*Escala sobre evaluación de estrategias de lectura, gustos y preferencias en aprendientes de español como L2*”, compuesto por un total de 23 enunciados, de tipo autoadministrado, la que fue proporcionada de forma directa e individual a cada uno de los aprendientes de español como L2.

Este instrumento se compone de 3 dimensiones, tales como: a) preferencias y gustos en el proceso lector (con un 21.5% de enunciados), b) evaluación de estrategias de lectura (con un 63.15% de enunciados) y c) procedimientos y técnicas de aproximación al texto (con un 26.31% de enunciados). Su puntaje máximo es de 92 puntos, lo que demuestra una actitud favorable hacia el desarrollo de estrategias de lectura y las preferencias desarrolladas por los aprendizajes en este campo. Su puntaje mínimo corresponde a 23, reflejando una actitud menos favorable ante gustos y preferencias en materia de lectura como proceso de desarrollo social y cultural de cada aprendiente participante de la investigación.

El propósito de esta escala consiste en explorar las concepciones de estudiantes provenientes de Haití, respecto de la utilización de textos literarios en la enseñanza del español como L2, así como sus hábitos, gustos y preferencias de lectura, respecto de sus variantes de procesamiento. En cada una de los enunciados de ambos instrumentos se identifican cuatro criterios, a saber: *totalmente de acuerdo* (4),

de acuerdo (3), *en desacuerdo* (2) y *totalmente en desacuerdo* (1), debiendo cada participante seleccionar la variable o criterio que más le identifique.

La validación del instrumento se realizó mediante la técnica de *jueces calificados* a nivel nacional e internacional, coincidiendo todos los expertos en que el instrumento presentado posee validez de constructo, de contenido y consistencia interna (fiabilidad).

4.4. Plan de Análisis de la Información

Los resultados fueron analizados e interpretados de modo descriptivo y analítico, recurriendo a la estadística descriptiva (McMillan y Schumacher, 2007), para delinear la distribución de los resultados obtenidos en la escala.

De tal forma, para obtener tales representaciones se empleó la distribución de frecuencia, distribución porcentual, cálculo de media, moda y mediana aritmética. Finalmente, la posterior tabulación de datos, elaboración de tablas de contingencia y gráficos se efectuó a través de la utilización del programa SPSS.

5. Resultados de Investigación

5.1. Análisis de Resultados referidos a Escala Likert dirigida a Docentes de Español como L2

5.1.1. Criterios de Facilitación de la Lectura en la enseñanza del español como L2

En la apreciación general se observó que un 75% de los docentes señalan estar totalmente de acuerdo con la integración de estrategias de simplificación de la lectura más oportunas y pertinentes al perfil lingüístico de sus aprendientes. Se reconoce entonces, la necesidad de avanzar sobre el desarrollo de propuestas teóricas y metodológicas capaces de contribuir a re-pensar la enseñanza de la lectura y su promoción al interior de los dispositivos de formación en el campo de las didácticas de segundas lenguas.

Un 65% enfatiza sobre la necesidad de asumir la enseñanza de la lectura desde parámetros que integren los principios de la diversificación didáctica como elemento de compensación de las desigualdades educativas y cognitivas. El desafío es hoy, llegar a todos nuestros estudiantes, a través de nuevas concepciones didácticas que efectivamente brinden mayores espacios de accesibilidad al aprendizaje de la lectura en su lengua meta y, de este modo, se operacionalicen los derechos en la educación.

Según esto, la facilitación del discurso escrito demuestra un potencial relevante y significativo en la gestión de nuevas oportunidades socioeducativas en

materia de promoción y desarrollo de la lectura. Se contribuye desde esta perspectiva, a romper con los tradicionales universalismos negadores de las diferencias, que en materia de lectura, exigen la presentación de una sola versión a un amplio colectivo de estudiantes, cada vez más heterogéneos.

Esta visión más centrada en el aprendizaje y en las potencialidades del sujeto, bajo la concepción de *sujeto en derecho*, nos invita a cuestionar los criterios de selección utilizados en la enseñanza del español para promover el óptimo aprendizaje y dominio lector de la lengua. Todo ello, nos invita a superar la simple adaptación de textos, sino avanzar hacia nuevas formas de comprensión sobre el proceso lector y sus variantes de legibilidad insertas, especialmente a nivel de sus estructuras discursivas.

Se asume entonces, que la facilitación de la lectura y sus implicancias pedagógicas, intentan articular un conocimiento situado (Zemelman, 2012) que avanza por sobre las conceptualizaciones tradicionales sobre el aprendizaje y el desarrollo lector en segundas lenguas. Esta aproximación, implica reconsiderar el texto y asegurar nuevas formas de conocimientos lingüísticos en cada aprendiente en cada interacción con este.

En particular, los docentes comprenden este proceso como una actividad comunicativa básica, equiparable a actividades de recepción, interacción y producción, permitiendo enfatizar en la modificación estructural (lingüística y discursiva) del texto, en sus dimensiones didácticas y formativas. Sin duda, el desafío es hoy, promocionar nuevas formas de comunicación didáctica al interior del aula de español como segundas lenguas. Todo ello, nos obliga a pensar si efectivamente las condiciones formativas y/o didácticas inscriptas en el campo de las segundas lenguas pertinente asegurar la comprensión como una capacidad multidimensional y diversificada a partir de cada una de las dimensiones cognoscitivas propias del aprendiente.

No obstante, el 50% de los encuestados señala que el Marco Común Europeo de Referencia promueve a nivel discursivo y de propuesta didáctica la facilitación de la lectura en el campo de la didáctica de segundas lenguas. Sólo así, el 25% de ellos afirma que el sustrato teórico que vertebra el campo de la facilitación de la lectura en la enseñanza del español como lengua extranjera intenta promover la universalización de la lectura como medio de equiparación y compensación de las desigualdades educativas. Por tanto, ¿qué condiciones estructurales, pedagógicas, cognitivas e ideológicas debe considerar la propuesta de universalización de la lectura?, ¿será entonces, la universalización de la lectura una nueva forma de homogenización social en materia de acceso y promoción de la lectura?

Actualmente, existen dos enfoques destinados a superar las desigualdades sociales y educativas, estos son, el enfoque de educación inclusiva y el de educación para todos. Hasta ahora, las categorías de diversidad han sido asumidas como parte de los diferentes, obedeciendo así a una construcción social y quitando al ser humano su principal propiedad que lo define como humano, es decir, como sujeto variable.

Pensar un sistema de universalización basado en una concepción de totalidad, implica asumir nuevas formas de significar a un conglomerado amplio de estudiantes bajo una premisa cuyos efectos de poder van más allá de un simple acto semántico. El tiempo histórico que nos toca vivir, cuestiona profundamente el entendimiento de estas categorías, invitándonos en palabras de Enrique Dussel a asumir una visión analéctica¹⁴ sobre los mismos, a fin de ir más allá de la totalidad y efectivamente encontrarse con el otro y la otra. De todos modos, será relevante reconocer si efectivamente existe otro u otra en la producción de figuras de alteridad que hoy delineamos bajo el discurso promocional de la educación inclusiva y educación para todos.

Sin duda, esta mirada nos invita a tensionar la idea de totalidad, pues desde un análisis analéctico estaríamos reproduciendo una nueva forma de homogenización encubierta bajo un discurso esperanzador y contradictorio en sus formas de realización prácticas (referido a las diversas áreas de trabajo pedagógico). Por tanto, la contribución de una matriz epistémica en materia de legitimación de la diversidad y de educación para todos, debe ante todo, clarificar, re-significar y re-pensar el devenir de sus conceptos basales en función de las demandas, necesidades y motivaciones que emergen a partir de la multiplicidad de observaciones ciudadanas. Todo ello, de alguna u otra forma también tiende a generar nuevas formas de exclusión y medidas de pseudo-inclusión en el acceso, promoción y aprendizaje de la lectura, especialmente, a colectivos de ciudadanos no hablantes de español.

Un dato relevante dentro de esta discusión, es que los docentes (50%) perciben que los lineamientos expuestos por el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes consideran los saberes culturales pertinentes a las necesidades lingüísticas del español en América Latina bajo el enfoque de facilitación del proceso lector dentro de la región (25%).

De esto se desprende que un 25% explica estar totalmente en desacuerdo con que el proceso de facilitación del discurso escrito adquiriera únicamente un mecanismo de simplificación lingüística y sintáctica puede entenderse con una variante de traducción o interpretación del texto que busca ser facilitado, mientras que el 25% restante se muestra totalmente de acuerdo con esta afirmación.

¹⁴ Concepto acuñado por Juan Carlos Scannonne posteriormente profundizado por Enrique Dussel en la Filosofía de la Liberación.

Sin duda que este nivel de discusión permite inferir que las temáticas ligadas a la facilitación del discurso escrito y sus variantes implícitas en el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva; resultan escasamente comprensibles en cuanto a los beneficios, desafíos y oportunidades sociales, culturales y educativas que éstas suponen para los aprendientes de español y en particular; para aquellos provenientes de la República de Haití. Por tanto, el desafío está no sólo en promover de marcos conceptuales teóricos, metodológicos y prácticos en materia de acceso y promoción de la lectura, sino que concepciones tendientes a operacionalizar los derechos al interior de la estructura social y así, cumplir la tan anhelada inclusión social de muchas personas que por diversas razones no logran comprender diversos documentos, especialmente, los que dicen relación con las leyes, contratos laborales, ente otros.

De este modo, la educación debe ser cada vez más cercana al ser humano y esto, representa uno de los puntos críticos que no hemos sido capaces de resolver aún. A modo de conclusión, Montessori señala, *“sólo podemos darle a cada individuo la oportunidad de satisfacer sus potencialidades para que éste sea un ser humano independiente, seguro y equilibrado”* (Montessori, 1934; citado en Landívar, 2013, p.27).

5.1.2. Estrategias de Mediación Lingüística y potenciación del desarrollo lector en español como L2

Al consultar a los docentes sobre el nivel de conocimientos que éstos poseen sobre las variables discursivas y lingüísticas implicadas en el proceso de facilitación de un texto literario en la enseñanza del español como L2, sólo un 75% afirmó estar en conocimiento de ellas, especialmente a partir de las clásicas medidas aportadas por el campo de la mediación lingüística provenientes de las ciencias de la traducción.

De Arriba y Cantero (2006), identifican dos tipos de mediación, una de ellas es la mediación de tipo personal, orientada a la negociación del discurso oral y una segunda, de tipo textual. En esta, se actúa sobre un texto determinado, sobre un lector desconocido y por tanto, no exige nuevas formas de negociación más allá del simple tratamiento de su estructura discursiva. De una u otra forma, este análisis exige un tratamiento más profundo, pues de acuerdo con los centros potenciadores de la enseñanza y su diversificación, no se estarían contemplando los intereses, necesidades y motivaciones de aprendizaje según lo señalado por los encuestados.

Un 64.4% afirma conocer las siguientes microhabilidades de mediación lingüística como parte del proceso de facilitación del discurso escrito, entre las que encontramos: a) resumen, b) parafrasear e c) interpretar. Sin embargo, cabe preguntarse por qué aún no han logrado asumir una concepción sobre la facilitación

de la lectura que no considere una visión adaptativa simplista y estática a ciertos grupos y perfiles, por sobre una concepción potente y potenciadora de texto accesible a un grupo amplio de personas que experimentan dificultades de comprensión.

Según esto, avanzar en materia de promoción de facilitación de la lectura o del discurso escrito, debe considerar que todo proceso de flexibilización del texto al perfil lingüístico y/o cognitivo del lector debe garantizar en términos discursivos y lingüísticos: a) la adaptación debe tener en cuenta siempre el original, b) el adaptador aceptará la forma del texto literario original y c) el texto adaptado respetará las ideas y el estilo del autor.

En contraste Iewin (1986) identifica los factores que facilitan la comprensión en el estudiantado a partir de las estrategias de mediación que pueden disponer los docentes, entre las cuales figuran: a) utilizar referencias pronominales, como las relaciones semánticas del texto para influir en la comprensión, b) promocionar elementos conectivos inter-oracionales del texto (especialmente relaciones conjuntivas) parecen poseer un peso importante en la comprensión y c) enfatizar en las marcas sintácticas del texto, principalmente basadas en el modelo de información vieja/nueva, tales como construcciones de apertura y de preguntas contribuyen poderosamente a la comprensión.

Una de las manifestaciones más llamativas de los resultados arrojados por los docentes, es que un 25% de ellos señala no conocer los procesos de simplificación lingüística y filológica de textos literarios como elementos de promoción de la facilitación de la lectura a todos los colectivos de ciudadanos. No obstante, al consultarles si los procesos de mediación lingüística cobra especial relevancia cuando se presenta al mismo nivel que las demás actividades comunicativas, éstos en un 100% afirmaron estar totalmente de acuerdo.

Asimismo, un 25% de los mismos, señaló estar en desacuerdo con que el proceso de mediación lingüística de cualquier texto literario es un proceso complejo, debido a que se debe captar el significado, la intención del mediador y el tipo de dificultades que genera a nivel discursivo, pragmático y cultural en relación al nivel de cualidad de los conocimientos previos de nuestros estudiantes. En contraste, un 50% de los docentes explicaron estar a favor de dicha afirmación.

Un 50% de los encuestados, explica que en sus clases no logra integrar estrategias de mediación textual como recurso de accesibilidad al texto y a sus estructuras, sólo un 25% de ellos, señala que es una práctica habitual vinculada a su práctica pedagógica. En este contexto, el tipo de facilitación que mayormente describen los docentes es la mediación de tipo socio-pedagógica y de proximidad didáctico-formativa, los que en un 75% señalan su utilización en sus actividades formativas.

La integración de la estrategia de mediación personal como medio de accesibilidad al proceso formativo y a las estructuras lingüísticas del texto en uso es utilizada por un 25% de los docentes, mientras que el 50% afirma no conocer este procedimiento. Otro aspecto relevante, resulta de la intencionalidad pedagógica desarrollada por los profesores, quienes afirman en un 50% no considerar las necesidades, intereses y motivaciones formativas de mis estudiantes integró actividades de potenciación de la lectura desde la perspectiva de la mediación intralingüística. Sin duda, esto refleja una respuesta educativa desconectada de los centros potenciadores del aprendizaje, demostrando un cierto nivel de homogenización educativa.

No obstante, un 43.2% afirma que las adaptaciones realizadas por ellos y empleadas en sus clases, en términos discursivos y lingüísticos no logra valorar un texto para otros (no existe un fenómeno de alteridad, de reconocimiento del Otro y por el Otro al interior de la gestión de la enseñanza). Se observa además que un 30.1% demuestra debilidades vinculadas al tratamiento de los valores y unos elementos intrínsecos del texto (intencionalidad del autor, temas, tratamiento, estilo, entre otros). Sólo un 22.76% de los docentes conocen los criterios y las fórmulas que proporcionan el análisis pertinente de la frecuencia de palabras (IFP), así como las de marcadores discursivos destinados a evitar términos que imposibiliten que el mensaje llegue al receptor o bien, que sean ambiguas.

El 75% enfatiza que al momento de facilitar la lectura de un texto literario considera las características del interlocutor, del estudiantado y las palabras de modo que sean cercanas y comprensibles. Finalmente, un 25% de los mismos, señala que durante el proceso de mediación del texto literario como recurso didáctico, procuran mantener intacto el sustrato ideológico de este y mantener las motivaciones que orientaron la redacción de autor.

5.1.3. El texto literario como recurso didáctico en la enseñanza del español como L2

Desde el punto de vista del valor didáctico que adquiere el texto literario en el marco de la facilitación de la lectura en ELE, un 75% de los docentes señalan estar totalmente de acuerdo con que el texto literario se presenta como una valiosa herramienta de potenciación de la lectura, la imaginación y la creatividad en el aprendizaje de una segunda lengua.

El 25% de los mismos, explica que el texto literario no permitiría potenciar la integración de las cuatro destrezas lingüísticas básicas, desde la adquisición consciente del significado en uso por parte de los estudiantes, no así un 50% restante que señala que esta tipología textual representaría una fuente de enriquecimiento en activo del aprendizaje de las destrezas lingüísticas básicas asociadas al aprendizaje de una segunda lengua.

Asimismo, un 75% de éstos, sostiene que la utilización del texto literario fomenta la interacción entre las representaciones previas de los estudiantes y los niveles de determinación que debemos realizar en el marco de la potenciación del comportamiento y de la comprensión lectora.

5.2. Análisis de Resultados referidos a Escala Likert dirigida a Estudiantes de Español como L2

5.2.1. Gustos y Preferencias incidentes en el Proceso Lector

Si bien el 13% de los estudiantes encuestados, señala destinar más de 10 horas semanales de lectura en su L2, de lo cual se infiere que sus opciones, gustos y preferencias de lectura se encuentran sujetas a textos escasamente pertinentes a su realidad formativa y sociocultural. Un 62.5% explica que prefiere leer textos acorde a sus intereses, necesidades y motivaciones más que aquellos textos entregados en la clase. Esto nos lleva a pensar que la clase de español no responde a la heterogeneidad de los estudiantes, ni tampoco integra en su enfoque didáctico un sistema aumentativo que centre la enseñanza en el estudiante, como así en sus debilidades y fortalezas, impidiendo avanzar sobre la finalidad última del proceso lector en segundas lenguas como es la plena participación social.

Sólo el 25% señala estar totalmente de acuerdo con la importancia de dedicar mayor parte de su tiempo libre a diversas actividades de lectura. No obstante, en Chile los espacios de diversificación social, cultural y educativa para colectivos de ciudadanos no hablantes de español, especialmente de procedencia haitiana; no han sido considerados en el marco de las políticas públicas de derechos lingüísticos y educativos, por lo que la respuesta continua siendo del tipo pseudo-inclusiva e impertinente a sus manifestaciones lingüísticas.

5.2.2. Evaluación de las Estrategias de Lectura para una enseñanza del español como L2 más oportuna

Un 37.5% de los estudiantes señala determinar la información general contenida en el texto al pasar la vista al pasar rápidamente por éste. Mientras que un 25% recurre a la técnica de lectura del primer y último párrafo para conformar una idea general sobre la información contenido en el texto, de lo cual se infiere que las vías de acceso al léxico y al texto, han sido escasamente potenciadas en relación al rendimiento y comportamiento lector. Asimismo, un 25% señala estar totalmente de acuerdo que a través de la forma en que lograr captar la información del texto, es mediante el establecimiento de hipótesis y relaciones entre la información dispuesta en el texto de forma superficial.

Se observa que el 37.5% de los estudiantes no presentan un dominio efectivo de habilidades generales para enfrentar un texto, especialmente no recurren a la

técnica de subrayado y organización de la información más relevantes desprendida de este. Un aspecto curioso es que el 25% y 37.5% de los aprendientes de español como L2, señalan integrar algo o parte de sus esquemas previos al momento de abordar un texto. Sin embargo, se desconoce debido a las características del instrumento la efectividad de dicha integración en tanto procedimientos cognitivos y de interacción textual.

5.2.3. Procedimientos y Estrategias de aproximación al texto como recurso de aprendizaje autónomo en la enseñanza del español como L2

Dentro de las principales estrategias de aprendizaje empeladas por los estudiantes haitianos para abordar un texto de tipo literario, se observa que un 37.5% no integra a su proceso lector estrategias de síntesis, resumen u organizadores gráficos para condensar los aspectos más relevantes y significativos de aquello que leen. Sólo un 25% subraya o marca palabras dentro del texto con la finalidad de verlas y así poder recordar más rápidamente la información.

Entre un 37.5% a un 50% de los encuestados, explica que sus hábitos de lectura se caracterizan principalmente por memorizar ideas o palabras, demostrando así un estilo estratégico de aprendizaje, debido a un 37.5% de los mismos, señala que al estudiar un texto leído en clases, se concentra en aquellas cosas que les tienden a parecer más importantes y que probablemente puedan ser preguntas de la prueba. Estos aprendientes en un 25% describen aprender los temas leídos y tratados en clases con sus propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra, mientras que sólo el 12.5 se encuentra totalmente en desacuerdo con esta actitud para el aprendizaje.

De acuerdo con el análisis de regresión lineal simple se comprobó que el valor predictivo de los esquemas previos y de la memoria operativa sobre el comportamiento lector de los estudiantes obteniendo un 88.6% de varianza en la comprensión lectora de aquellos aprendices avanzados; mientras que el nivel de memoria operativa contribuyó a explicar en un 77.9%, independiente de la complejidad de los textos.

Si bien, los estudiantes más avanzados de español provenientes de Haití obtuvieron un 56.4% en la varianza asociada al rendimiento lector para la versión menos compleja (adaptación realizada para este estudio), mientras que su nivel de memoria operativa sólo alcanzó un 41.3% de frecuencia independiente del nivel de complejidad estructural y sintáctica de los textos.

Las interpretaciones por comparación múltiple demostraron que los estudiantes haitianos ubicados en un nivel de competencia B1 señalan dedicar un mayor porcentaje de horas de lectura en L2, no así los estudiantes ubicados en el nivel A1 y A2. Sin duda, los alumnos B1 evidencian un mayor repertorio de

estrategias de procesamiento a la lectura que los ubicados en el tramo de competencia A1. Todo esto, nos invita a asumir en la gestión de respuestas oportunas en materia de facilitación de la lectura la relevancia de la competencia literaria.

6. Conclusiones

La facilitación del discurso escrito representa hoy un desafío importante en la gestión de respuestas educativas y sociales pertinentes a las demandas de todos los ciudadanos, incluidos en ellos, aquellos que no dominan el español a nivel funcional.

Entender el proceso de lectura y su aprendizaje, desde una perspectiva comunicativa y multidimensional de la misma, implica trasladar los factores de análisis desde los procesos perceptivos a factores de orden textual y estructural (Van Dijk, 1983), especialmente sobre los niveles de organización del significado relacionados entre sí, tales como el microestructural, el macroestructural y el superestructural.

La facilitación de la lectura se constituye como una herramienta potencialmente atractiva para superar las barreras asociadas al rendimiento y comportamiento lector, ya que compatibiliza un sistema puramente lingüístico y discursivo destinado a aproximar textos literarios y jurídicos personas con dificultades lectoras.

De acuerdo con Feuerstein, la experiencia de aprendizaje mediado y el rol del profesor como mediador consistiría en servir como una guía para modelar las interacciones que producirán mediante una interacción entre el sujeto de aprendizaje y de un agente que sirve de ayuda entre él y el ambiente (procesos formativos-ambientales).

La construcción de la comprensión de un discurso escrito adquiere un carácter multiestructural, debido a que la representación y significado articulado por el lector nos permite entender cómo se logra la coherencia local y la global, en contraste con factores del tipo de representación textual y situacional

Se identifica que en la actualidad las dimensiones epistémicas que sustentan el discurso de la legibilidad y la lecturabilidad en el campo de la didáctica de segundas lenguas, refieren únicamente a aspectos físicos y estructurales, desconociendo el potencial metodológico asociado a los factores sintácticos y filológicos de textos adaptados en su vertiente textual, por lo que representa una herramienta didáctica relevante para la formación de los futuros docentes de español al momento de enfrentar a los estudiantes a textos cada vez más desafiantes, no sólo desde su calidad sino que desde las habilidades cognitivas que permite estimular más oportunamente.

7. Bibliografía

- Acosta, L. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Ed. Gredos.
- Adams, J.M. (1970). *Quels types de textes*. París: Hachette.
- Alonso, J., Mateos, M. (1985). “Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación”, *Revista Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Anula, A., Fernández-Lagunilla, M., Belichón, M., Revilla, A., Heras, L. (2005). *Introducción al Quijote de la Mancha de Fácil Lectura*. Madrid: SGEL.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arroyo, R., Beard, R., Olivetti, M., Balpinar, Z., Silva, J. (2009). “[Desarrollo intercultural de la composición escrita](#)”, *Revista de Educación Inclusiva*, 2, (1), 103-121.
- Arroyo, R. (2013). “[Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico](#)”, *Revista de Investigación Educativa*, 31, (1), 167-184.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belinchón, M., Igoa, J.M., Riviére, A. (2007). *Psicología del Lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bermeosolo, J. (2012). *Psicología del lenguaje. Una aproximación psicopedagógica*. Santiago: Ediciones PUC.
- Beuagrande, R., Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Benveniste, É. (2007). *Problemas de Lingüística General. Tomo I*. México: Siglo XXI.
- Brown, G., Yule, G. (1990). *Análisis del Discurso*. Madrid: Visor Libros, S.L.
- Bunge, M. (1980). *Ciencia y Desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bryant, P., Bradley, L. (1985). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.

- Calero, A. (1997). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Calero, A. (2010). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cantero, F.J. (1998). "conceptos clave en lengua oral", en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Cassany, D. (1993). "Los procesos de redacción", Cuadernos de Pedagogía, 216, 82-84.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). "La cultura de la escritura: planteamientos didácticos", en AA.VV.: *Aspectos didácticos de la lengua y literatura*, 8, Zaragoza: ICE, 11-46.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia. Madrid: Instituto Cervantes. [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado: 05 de septiembre, 2013].
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CVC. (2013). *Diccionario de Términos Claves en ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [Consultado: 20 de noviembre, 2013].
- De Arriba, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Dep. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona.
- De Arriba, C., Cantero, J.F. (2006). "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas", *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, (2), 9-21.
- Defior, S. (2005). "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", *Revista Infancia y Aprendizaje*, 67 (4), 91-113.
- Denyer, M. (1988). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- De Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Fernández, S. (1999). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Eldesa S.A.
- Freinet, C. (1973). *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó.
- García, J., González, D. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- Gil, J.M. (2001). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Santiago: RIL Editores.
- González, R. M. (2005). *Poder escribir: programa de entrenamiento en los procesos cognitivos de la escritura. Libro del Educador*. Madrid: EOS.
- Giddens, Turner (2010). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza.
- Gispert, D., Ribas, L. (2012). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Graó.
- Gregorio, R. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Halliday, M.A.K., Hassan, R. (2000). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Cambridge: CUP.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación. Ciudad de México*: McGraw-Hill.
- Hymes, D. H. (1971), “Acerca de la competencia comunicativa”, en LLOBERA et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, Madrid, 27-47.
- Inchaurrealde, C., Vázquez, I. (2000). *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira.
- Irwin, J. (1986) *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall
- Johnson, P. (1981). “Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test”, *Tesol Quarterly*, 15,(2), 169-181.

- Landívar, A. (2013). *Neuroeducación. Educación bajo la lupa de María Montessori*. Córdoba: Brujas.
- Kintsch, W. (1988). "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model", *Psychological Review*, 162-182.
- Lebrero, M.P. (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2010). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson.
- Montessori, M. (1934). *Psico Aritmética*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- McMillan, J.H., Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes. Vol. I y II*. Madrid: La Muralla.
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Ocampo, A. (2014). "En busca del saber pedagógico y del saber epistémico de la educación inclusiva: ideas sobre un enfoque paradigmático en evolución" *Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riegos, AICE: Huelva*, 2650-2663.
- OCDE. (2009). *Iberoamérica en PISA 2009. Informe regional*. Madrid: Santillana
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Schmidt, S. (1984), "Empirische Literaturwissenschaft in der Kritik", en *SPIEL*, 3, (2), 291-332.
- Solé, I. (1993) "Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se adquiere el gusto por la leer: ¿Se obliga?, ¿Se aconseja? ¿Se recomienda?". *Primeras noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118, (3), 32-38.
- Solé, I. (2012). "Competencia lectora y aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.

- Singer, M. (1990). *Psychology of Language: An introduction to sentence and discourse processes*. N.J.:LEA.
- Sousa, V., Driessnack, M., Costa, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: métodos mixtos y múltiples, *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15, (5), 179-182.
- Snow, C.E. (2001). *Reading of Understanding*. CA: RAND.
- Stone Wiske, M. (2006). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Swartz, S. (2012). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones PUC.
- Van Dijk, T. (1982). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1993). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85,(5), 362-394.
- Van Esch, K. (2010). "La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje", *Revista Marco ELE* 11, (1), 274-303.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: O.U.P.
- Widdowson, H.G. (1995). "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla", en Llobera, M. (Coord). [Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras](#), Madrid: Eldesa, 83-90.
- Wolf, D. (1985). "Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache". In: *Studium Linguistik*, 17, (18), 162-174.
- Zemelman, H. (2012). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.



Número 3.
Enero de 2015

Recibido:
Noviembre 2014

Aprobado:
Diciembre 2014

Pág. 44 a la 66

Palabras clave

educación, literatura,
formación de
docentes,
investigación

Keywords

education, literature,
primary teacher
education, research

Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria

Mari Cruz Palomares Marín
Universidad de Murcia

Resumen

La presente investigación busca ahondar en la formación específica sobre Literatura Infantil y Juvenil que reciben los futuros docentes de Educación Primaria. Un total de 86 alumnos, procedentes de dos facultades de Educación españolas, formó la muestra de alumnos encuestados. Para la recogida de información se diseñó un cuestionario con el que obtener información de carácter descriptivo, que posteriormente fue analizado utilizando el programa informático de análisis cuantitativo de datos. Los resultados de esta investigación revelan una consideración elevada por parte de profesorado en formación sobre los usos didácticos de la Literatura Infantil para el desarrollo de proyectos que impliquen el trabajo de la educación literaria y la promoción lectora, pero que no encuentran una correspondencia directa con las experiencias y formación recibida dentro de las aulas universitarias. Se concluye con los motivos por los que la formación en esta materia debe ser mejorada, aseverando la necesidad de una mayor presencia en la oferta académica tanto inicial como permanente en torno a esta materia.

Abstract

This research aims to describe the teaching training performance based on Children and Youth Literature knowledge that undergraduate students learn during their training in a Degree in Primary Education. The participants were two groups from two different universities. A methodological design was used in this study, based on structured questionnaires to obtain descriptive data information. They were subsequently analyzed using the computer program of quantitative data analysis, SPSS (v.19). The results reveal that students tend to have a high regard for teaching methods that use Children's Literature, especially for task involving the work of literary education and reading performance, but they are unable to find a link with their experience and their teaching training received at university. It concludes with the reasons why training these subjects should be improved, and the need for a higher presence in both initial and continuing academic offerings.

1. Introducción

La investigación que se presenta a continuación tiene como base los presupuestos que guían el estudio de la Didáctica de la Literatura en la actualidad, más concretamente, en la línea que se centra en la formación de los profesionales de la enseñanza en el conocimiento y uso didáctico de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ), como un ámbito de obligada comprensión para la futura práctica docente. Hoy en día, la consolidación y presencia de la LIJ en el ámbito académico es un hecho constado que nadie pone en duda. Así lo refiere Ana Díaz-Plaja (2009, p. 17), “el estudio de la literatura infantil y juvenil está alcanzando ya en nuestros ámbitos universitarios cierto grado de veteranía”, quedando atrás los tiempos en los que se clamaba por su incorporación en estudios superiores. Investigaciones previas como la de Moreno Verdulla y Sánchez Vera (2000), así lo demuestran: las universidades han hecho un hueco a esta nueva materia dentro de los planes de estudio de facultades de filología y educación; sin embargo, esta presencia se acrecienta cuando hablamos de docentes de Educación Infantil, y disminuye en el resto de especialidades.

Así, a lo largo de los últimos años, encontramos estudios que siguen incidiendo en la necesidad de la literatura infantil en las aulas de todos los niveles educativos (Cerrillo, 1990; Tejerina, 1997; Mendoza Fillola, 2002; Cervera, 2003a; López y Encabo, 2004; Cerrillo, 2010). Una demanda formativa que enlaza con la educación literaria y la promoción de la lectura, pues estos textos infantiles surgen como una primera aproximación estética a la obra misma de arte, y constituyen un recurso indispensable para la creación de hábitos lectores en las primeras edades. Así, desde las aulas de Educación Infantil hasta Educación Secundaria, textos catalogados bajo esta etiqueta son recursos presentes –y necesarios– para la animación lectora, usos que se ven limitados, en algunos casos, por unas experiencias previas y una formación académica insuficientes.

En relación con esta cuestión, Colomer (2005) ya señalaba la necesidad de formar buenos profesionales desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, docentes capaces de despertar el gusto por la lectura en sus alumnos y que hagan de la lectura algo que vaya más allá de la descodificación del lenguaje. En estos términos lo expresa: “Para que todas las funciones y actividades de la lectura se articulen y refuercen mutuamente en la escuela y se aprovechen los conocimientos que poseemos sobre su enseñanza se necesitan profesores bien formados”. Esta afirmación nos lleva a plantearnos: ¿es esto cierto y no tenemos buenos docentes formados en la lectura? ¿Conocen estas las herramientas oportunas que ayudan a la comprensión y aproximación a los textos literarios? Y, concretando aún más el problema, ¿qué se enseña desde la universidad en relación a la LIJ? Es decir, qué saben sobre los textos de lectura que manejarán en el futuro niño y adolescentes, en sus años críticos de consolidación de hábitos lectores.

Un breve repaso por la producción científica en torno a la LIJ muestra una gran cantidad de estudios teóricos sobre el tema, un hacer y rehacer constante de temáticas, marcos conceptuales, y definiciones, especialmente entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Sin embargo, Silva-Díaz (2000) ya reflexiona sobre la escasez de investigaciones y estudios específicos sobre didáctica de la literatura infantil, es decir, la carencia de estudios que ahonden en el uso que se hace de estos textos y de la formación que se ofrece a los futuros promotores de la práctica lectora desde las universidades.

Considerando lo expuesto hasta ahora, entendemos que es necesario que desde los planes de estudio se fomente que el alumnado universitario se sienta llamado a contar con esta herramienta, como un instrumento imprescindible para su formación docente. Por este motivo, el eje vertebral sobre los que se articula esta investigación parte de dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué formación teórico-práctica reciben los estudiantes de Grado en Educación Primaria sobre LIJ, en su papel como mediadores de la promoción de la lectura?

2. Literatura Infantil y Juvenil para el desarrollo de la educación literaria

Desde sus orígenes hasta la actualidad, el hombre ha sentido la imperante necesidad de contar historias, de entender el mundo que le rodea y de comprenderse a sí mismo a partir de relatos concatenados, y en consecuencia, narrados. El niño, como un miembro más de la sociedad, no se ha mantenido ajeno a esta realidad, convirtiéndose con el paso de los años en receptor, destinatario y protagonista de historias desde mucho antes de que la palabra fuera recogida por escrito. Y es que la literatura, independientemente de su medio de transmisión, se ha erigido como una de las formas hegemónicas de representación del mundo que rodea al individuo, dedicando también un lugar a la infancia. Así, la construcción de la identidad personal, social y cultural que se esconde en estos textos los ha convertido en un punto de apoyo hacia estadios madurativos más complejos en los primeros años del lector: el primer escalón hacia el valor estético de la palabra, y por consiguiente, del lenguaje. Así, la amplia gama de textos que se cobijan bajo el término de “Literatura Infantil y Juvenil” se ha ganado con el paso de los años un hueco en estantes de todo el mundo, ocupando secciones propias y personalizadas, tanto en bibliotecas como en librerías, adquiriendo protagonismo en revistas y congresos, ganándose su propio espacio en las aulas universitarias (Colomer, 2013).

La utilidad de toda esta amalgama de textos ha sido y es una cuestión abierta, y su respuesta ha variado mucho de unos autores a otros. Han coexistido versiones para todos los gustos: desde el utilitarismo didáctico que caracterizó a este tipo de literatura en sus inicios, hasta la función social, cultural o, incluso, terapéutica, a la que se asocia en estudios más recientes. Teresa Colomer (2013, p. 95) destaca los siguientes aspectos sobre los usos de la LIJ: (1) Inicia el acceso al imaginario que

comparte una sociedad determinada; (2) Desarrolla el dominio del lenguaje a través

de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario; y, (3) Ofrece una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

Estas tres funciones, propios de la enseñanza de un individuo en su comunidad, se pueden completar con la cita de Davis (2000, p. 491), según la cual, la literatura infantil cumple “la doble finalidad de enseñar y deleitar”, divertir y formar al lector desde sus primeros años de escolarización. Y es que, indiscutiblemente la LIJ ha estado asociada al sector educativo, más específicamente a la escuela, como uno más de los entornos donde crece y se desarrolla el niño. Colomer (2010, p. 67) afirma que su presencia generalizada en la institución educativa se produjo en los años setenta del pasado siglo, “al pasar a considerarse que la lectura extensiva de libros es un elemento imprescindible para la formación lectora y literaria”. Continuando esta reflexión, Cervera (2003a) expuso también que la LIJ ha sido uno de los recursos indispensables para el desarrollo de la educación literaria de los alumnos en su paso por la enseñanza obligatoria.

Una educación literaria que enlaza directamente con el desarrollo de una de las habilidades que consideramos básicas, como es la lectura. De hecho, la mayor parte de estudios concluyen que este tipo de literatura adquiere una gran trascendencia en la formación de personas, pudiendo formar en competencias que partirán, a su vez, de la relación indisociable de esta con las prácticas lectoras. En otros términos lo expresa la profesora Leibbrandt (2007, en línea) que, en su reflexión sobre el papel de la Didáctica de la Literatura en la actualidad, afirmaba que “la didáctica como parte importante integradora de la teoría de la literatura incluye además la didáctica de la lectura dedicando, por consiguiente, un especial interés a la literatura infantil y juvenil”.

Por ello Cerrillo (2010), entre otros, reivindica el valor de la LIJ en la educación del niño, como un elemento necesario y esencial de su formación. Por este motivo argumenta que esta contribuye al desarrollo de la competencia literaria –y con ello también de la competencia lectora que evalúan los informes oficiales de lectura-, siendo así el primer contacto del niño con el lenguaje literario. En palabras de Mendoza Fillola (1999, p. 12), estos libros infantiles son “las primeras manifestaciones (orales o escritas) estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo”. De ahí que las obras que integran este corpus de textos sean “obras iniciáticas”, que pasan a engrosar la experiencia lectora del niño receptor en sus primeros años. En consonancia con esta fundamentación, Yubero y Larrañaga (2013, p. 10) exponen que en Educación Infantil y Educación Primaria es cuando se “promueve la creación de relaciones positivas con la lectura y se potencia la comprensión de textos”. Entendemos así que la LIJ constituye el paso previo para acceder a la literatura general, al mismo tiempo que desempeña por sí misma un importante papel en la creación de hábitos lectores

que puedan perpetuarse a niveles educativos superiores y a la vida cotidiana de aquellos que ya forman, a día de hoy, la sociedad del futuro.

No obstante, no importará tanto la cantidad y el contacto permanente con estos libros, sino el modo en cómo se produce este primer acercamiento entre el niño y la literatura. Investigaciones como la de Granado y Puig (2013) ya lo demuestran: cuando preguntamos a los alumnos por la lectura, priman las malas experiencias, desmotivaciones que han tenido su base en la educación obligatoria, tanto primaria como secundaria. El mal uso que en muchas ocasiones se hace de estos textos por parte de los mediadores de la lectura se traduce en un distanciamiento manifiesto de los niños/adolescentes con la práctica lectora.

Por tanto, la aplicación didáctica que se hace de la literatura en la escuela entraña una serie de riesgos y exige una serie de competencias específicas para aquellos que serán los mediadores de la lectura. La apertura textual y el uso del libro con fines educativos, es decir, para aprender, para estudiar, promueven, en ocasiones, un uso forzado y obligado de estos textos. De ahí la responsabilidad que tendrá el maestro para guiar por el camino del placer de la lectura, orientado las tareas y proponiendo las estrategias didácticas pertinente, realizando una adecuada selección de lecturas que invite al niño a acercarse a nuevos textos (Yubero y Larrañaga, 2013).

De acuerdo con lo expuesto, consideramos que la figura del mediador es fundamental, y será de especial interés la formación que los profesionales de la enseñanza reciben, como futuros guías de unas prácticas que tienen un fuerte componente social; así como el hábito lector que poseen, pues este es un medio para superar las ideas y creencias preconcebidas (Amaya, 2014) y adoptar otras nuevas, que tendrán que poner en marcha con unos niños que necesitan de modelos a seguir.

3. La formación inicial de Profesorado de Grado en Educación Primaria. La necesidad de una formación literaria del maestro

Al hablar de formación, la educación formal que reciben los profesionales de la enseñanza nos lleva a hablar directamente de la formación universitaria, específicamente de los estudios que se imparten en las facultades de educación y comunicación. Maestros y profesores, trabajadores sociales o bibliotecarios se ponen entonces en el punto de mira. En nuestro caso, y teniendo en cuenta los objetivos de este proyecto, nos vamos a centrar en el primer grupo, del que nos encontramos la siguiente situación de partida, presentada por Cerrillo (2005, p. 149):

La formación actual que el sistema universitario da a los maestros, en lo que a lectura se refiere, les capacita, en el mejor de los casos, para que enseñen a leer, pero no para que creen y formen lectores. El maestro actual puede tener conocimientos suficientes de organización escolar, de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva, pero no los tiene ni del acto de leer, ni de lenguaje literario, ni de análisis de textos, ni de Historia de la Literatura.

En relación con esto, Silva Díaz (2000) expuso que la mayor parte de programas de formación y planes de estudios de maestros parten de la idea de que los alumnos que llegan a las aulas universitarias son lectores experimentados, con un supuesto bagaje lector que auguraría el correcto desempeño de estas prácticas. No obstante, el estado actual de la cuestión parece bien distinto.

Estudios sobre el hábito y la comprensión lectora llevados a cabo con alumnos de Magisterio (Granado y Puig, 2013; Mayoral, Timoneda y Pérez, 2013; Munita, 2013) muestran que la mayoría de los entrevistados/encuestados presentan carencias en cuanto a las experiencias literarias que tienen en su haber y dejan ver una formación y conocimiento literario deficientes. Lo que nos lleva a la situación paradójica que ya señalaba Silva-Díaz (2000), donde los cursos –y entiéndase con esto, la formación-, no logran preparar como lectores a adultos que, en su futura práctica docente, deberán hacerlo, a su vez, con niños. O dicho de otra forma, si la mayoría de estos docentes no cuenta con un bagaje lector previo, y además, la formación universitaria que reciben no termina de suplir todas estas carencias, difícilmente podrán despertar en su alumnado el gusto por la lectura, entendida esta como una destreza básica que le permita ser responsable de su propio aprendizaje y disponer de los medios necesarios para superar los obstáculos que encuentre, no solo en la etapa escolar, sino a lo largo de toda su vida.

A partir de esta reflexión, entendemos que las aulas universitarias adquieren especial relevancia al ser un elemento clave a tener en cuenta en la formación de personas que transmitan un espíritu adecuado de respeto hacia la lectura y la literatura. Es decir, es esencial el papel que estas tienen en la preparación de futuros maestros, que se enfrentarán en su práctica profesional a retos y funciones para los que muchas veces no se encuentran preparados, como son el fomento de la lectura voluntaria y el hacer de la LIJ un recurso didáctico vinculado a la creación de hábitos lectores (Silva Díaz, 2000).

Esta cuestión no es nueva. Mendoza Fillola (1998: 194) ya afirmaba que “el futuro profesor que se está formando en didáctica de la lengua y la literatura tenga un conocimiento de la LIJ en todas sus manifestaciones, problemas y posibilidades de explotación”. Lorente Muñoz (2011) señalaba, a su vez, que estas consideraciones vienen de lejos, y recoge en su texto un artículo de Carmen Morán, publicado en El País, con fecha 11 de diciembre de 2006, donde se resume la idea que sustenta parte de este trabajo: la necesidad de incluir la literatura juvenil en la formación de los profesores. En dicho artículo aparece lo siguiente:

No basta con leer: hay que saber qué y cómo se lee. Pero a los maestros y profesores no se les forma adecuadamente para que transmitan a sus alumnos las recetas adecuadas. Los maestros de los niños más pequeños reciben clases de literatura infantil y juvenil; pero la materia es sólo voluntaria para los futuros docentes de primaria y prácticamente inexistente en las enseñanzas universitarias

para los que serán profesores de instituto.

Continuando con esta reflexión, Colomer (2013, p. 95) alude directamente a la amenaza que suponen las nuevas generaciones de maestros, “que no poseen una experiencia literaria como propia, y que tampoco la hallan en la escasa formación docente”. Frente a esta situación, otros han tratado de justificar y apuntalar las bases de la formación literaria del maestro (Tejerina, 1997; Gil Álvarez, 2002; Cervera, 2003b). En las primeras edades, los docentes, como uno de los adultos más próximos y cercanos al niño, se convierten en modelos a seguir, en guías que ayudan al progreso de sus alumnos (Viana, Ribeiro y Santos, 2014), y en sus manos estará el poder de despertar un futuro hábito lector y de desentrañar el misterio y placer que se esconde detrás de cada texto literario. Idea que para algunos no será posible sin dotar al mediador de los conocimientos básicos sobre uno de los elementos clave para la lectura en los más pequeños, es decir, una de las herramientas más fieles al servicio del hábito lector en la población escolar, como es la literatura infantil y juvenil (Gil Álvarez, 2002).

Esta formación partirá de las competencias deseables que debería poseer este maestro promotor en lectura. Volviendo a retomar el estudio de Silva-Díaz (2000), vemos que esta señalaba como fundamental en estos maestros que conozcan y hayan leído muchos libros para niños, es decir, que posean un amplio bagaje lector. Un requisito mínimo para la correcta selección y evaluación de lecturas infanto-juveniles, y para el adecuado planteamiento de actividades de promoción lectora. Además, tal y como expuso Cervera (2003b), los contactos del niño con la literatura infantil exigen del educador conocimientos suficientes sobre el tema, pero no exclusivamente literarios, sino también psicopedagógicos. Por otro lado, Gil Álvarez (2002) destacaba también la necesaria formación previa para seleccionar materiales de calidad en el aula, y por consiguiente, la competencia para delimitar unos criterios de selección de lecturas que orienten dicha labor, basados en cuestiones de evolución psicológica, contextuales o personales.

Frente a esta demanda, los planes de formación de maestros incluyen en su oferta formativa asignaturas de y sobre literatura infantil. Disciplinas que, en su mayoría, trabajan esta temática de forma transversal, sin llegar a presentarla como un fin en sí misma, sino como un medio para la consecución de habilidades y competencias lingüísticas y literarias. Es por ello que, cuando hablamos de LIJ en la formación universitaria, no siempre aparece como una asignatura independiente, es decir, como eje conductor de una programación, sino que lo hace supeditada a otros contenidos.

De hecho, solo los graduados en Educación Infantil cuentan con asignaturas específicas de este tipo, situación que no se da en la formación que reciben otros docentes de niveles educativos superiores, como ocurre con los graduados en Educación Primaria. En relación a esto, Cervera (1989), hace años criticaba que limitar la literatura infantil a la sección de preescolar supone desconocer lo que esta es, y la importancia que tienen en la periodo de Educación Primaria. A este respecto,

la presente investigación consistió en un estudio exploratorio sobre la situación inicial de partida en este componente específico de la formación del maestro.

4. Marco empírico de la investigación

4.1 *Objetivos generales y específicos*

Una vez contextualizado el problema de investigación que aquí nos ocupa, con el presente estudio aspiramos a lograr el siguiente objetivo general: identificar la formación inicial recibida y los conocimientos sobre Literatura Infantil y Juvenil que poseen los estudiantes de Grado en Educación Primaria, como futuros docentes responsables de la promoción de la lectura. A partir de este concretamos los siguientes objetivos específicos: (1) Identificar y delimitar la presencia de la Literatura Infantil y Juvenil en las asignaturas cursadas durante los estudios de Grado en Educación Primaria; (2) Describir las situaciones prácticas y la formación complementaria cursada en relación con la Literatura Infantil y Juvenil; (3) Identificar la importancia que otorgan a la Literatura Infantil y Juvenil, para el desarrollo de la educación literaria y la creación de hábitos lectores, los alumnos participantes en la investigación; e, (4) Identificar la formación académica recibida como animadores de la práctica lectora durante los estudios de Grado en Educación Primaria a partir de los alumnos participantes en la investigación.

4.2 *Diseño, participantes y contexto de la investigación*

El presente estudio se inscribe dentro del paradigma de investigación cuantitativo; más concretamente, nos encontramos frente a un estudio de corte descriptivo, a partir del cual pretendemos describir y conocer de primera mano el estado actual de la formación inicial de los alumnos participantes en la investigación. Según García-Sanz y García-Meseguer (2012) este tipo de investigación se enmarca dentro de una metodología de tipo no experimental, que consiste en describir una situación concreta y real, valiéndose, entre otros métodos, de preguntas a un grupo de participantes seleccionados, capaces de proporcionar información necesaria para dar respuesta al problema de investigación.

Una vez clara la naturaleza de nuestra investigación, entre los métodos de análisis cuantitativo, propios de la investigación descriptiva, nos decantamos por el método de encuesta, concretamente a partir de la elaboración de un cuestionario estructurado. Hernández Pina y Cuesta Sáez de Tejada (2009, p. 65) consideran tres características fundamentales en este tipo de investigación:

- Describe aspectos o características (hechos, percepciones, habilidades, creencias, actitudes, etc.) de un determinado grupo de personas.
- La manera principal de recoger dicha información consiste en hacer preguntas, cuyas respuestas son los principales datos de nuestro estudio.
- Se recoge información de una muestra poblacional y no a nivel individual.

Una vez definido el método y la naturaleza de los datos que pretendíamos recoger, pasamos a buscar los participantes que más se adecuaban a nuestra investigación. Así, se seleccionaron dos grupos de alumnos que cursaban sus estudios de Grado en Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Albacete). Para la selección de los grupos se tuvo en cuenta que estos hubieran realizado el máximo de asignaturas posibles (dentro de cada uno de los planes de estudios ofertados por dichas universidades) relacionadas con la educación lingüística y literaria. El número total de estudiantes que cumplimentó el cuestionario estuvo formado por 86 alumnos. El 34.9% eran del género masculino, y el 65.1%, femenino, cuyas edades oscilaban de los 20 a los 40 años, y con una media de edad de 23.2 (Desv. Típ. 4.65).

4.3. Recogida de información: instrumento, procedimiento y plan de análisis

Para la consecución de los objetivos propuestos para esta investigación, hemos considerado como forma idónea para la recogida de datos la elaboración de un cuestionario cerrado y estructurado. Este está formado por un total de diecisiete preguntas, divididas en tres bloques claramente diferenciadas: perfil personal, formación académica y conocimientos sobre Literatura Infantil y Juvenil. En este caso, nos centramos específicamente en el segundo apartado de Formación de profesorado, que consta de 9 ítems. El cuestionario ha sido aplicado siguiendo las mismas instrucciones en ambos casos, siendo su cumplimentación totalmente voluntaria, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los resultados. A continuación señalamos también los ítems/indicadores que integraron este apartado (Tabla 1):

Indicadores/ítems	
1. Principales temáticas DLL	7. LIJ como recurso para el fomento de la lectura
2. Asignaturas LIJ	
2.1 Número de asignaturas LIJ	6. Importancia LIJ educación literaria y hábito lector
2.2 Naturaleza de las asignaturas	7. LIJ como recurso para el fomento de la lectura
3. Presencia de la LIJ en Grado Educación Primaria	8. Necesidad de formación posterior
4. Curso LIJ durante su formación	9. Experiencias mediación lectora formación académica
5. Usos LIJ en Prácticas Escolares	9.1 Situaciones mediación lectora formación académica
5.1 Situaciones Prácticas escolares	

Tabla 1. Indicadores del cuestionario sobre "Formación en Literatura Infantil"

Datos que fueron posteriormente analizados con el programa informático de análisis estadístico y gestión de datos SPSS (vers. 19), con licencia oficial de la Universidad de Murcia. La forma de proceder con este programa nos llevó a seguir las siguientes pasos: codificación y ordenación de la información en la pestaña de

variables, introducción de los datos en dicho programa, selección y aplicación de las diferentes pruebas estadísticas y presentación de los resultados obtenidos mediante tablas y figuras de porcentajes, para su posterior interpretación. Debido a las dimensiones del trabajo y a los objetivos propuestos para la investigación, el máximo nivel de concreción que delimitamos para su consecución fue un análisis descriptivo de los datos. De entre los tipos de estadísticos descriptivos recogidos por estos autores, utilizamos mayoritariamente los distribucionales (frecuencias y porcentajes), y en menor medida, los de tendencia central (media) y variabilidad y posición (desviación típica).

5. Presentación y discusión de los resultados

5.1. *Análisis y descripción de los resultados*

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras el vaciado de la información recogida en los cuestionarios y su posterior análisis estadístico. Los resultados se organizan en función a los objetivos específicos del estudio, detallados pregunta por pregunta.

Para dar respuesta al Objetivo 1 de la investigación se tuvieron en cuenta los ítems 1, 2 (2.1, 2.2 y 2.3) y 3 del cuestionario. De manera que, en primer lugar, pedíamos a los alumnos que señalaran las principales temáticas y contenidos en los que se han centrado las asignaturas relacionadas con la Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante, DLL) durante su formación académica. Entre las respuestas, hemos agrupamos en 11 valores para su análisis estadístico. En la tabla 2, presentamos los resultados obtenidos, separando aquellos códigos que consideramos más afines a la Didáctica de la Lengua, a la Didáctica de la Literatura y a lo que hemos denominado como otros valores.

	Valores de respuesta	N (86)	Total
Valores Didáctica de la lengua	1. Componentes de la Lengua	10	49
	2. Didáctica de los componentes de la lengua	8	
	3. Enseñanza y trastornos del lenguaje	20	
	4. Historia y evolución de la Didáctica de la Lengua	1.5	
	5. Historia y teoría lingüística	2.7	
	6. Contenidos relacionados con la educación lingüística	6.5	
Valores D. Literatura	7. Historia y teoría literaria	15.5	32.1
	8. Contenidos relacionados con la educación literaria	4.2	
	9. Estrategias didácticas y promoción de la lectura y escritura	12.4	
Otros valores	10. Contenidos transversales	3.5	19
	11. No contesta	15.5	

Tabla 2. Porcentajes de los valores codificados en la pregunta 1

Continuando con las preguntas sobre la presencia de la LIJ en las asignaturas cursadas durante la formación académica, un 11.6% de los alumnos considera que no ha cursado asignaturas donde se trabaje la Literatura Infantil y Juvenil (Figura 1). Tres de los participantes justifican que no han cursado asignaturas como tal, sino que simplemente la han trabajado como un parte dentro de otras asignaturas más amplias.

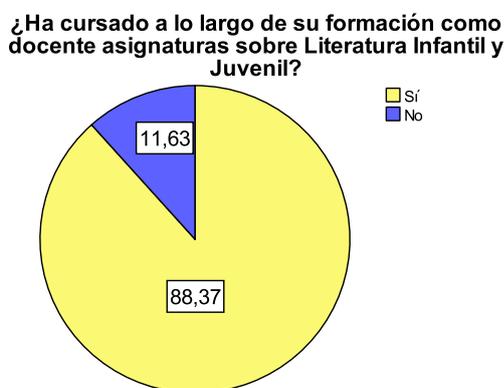


Figura 1. Porcentajes de respuestas del ítem 2.1

Y dentro del porcentaje de alumnos que sí afirma haber cursado contenidos relacionados con esta materia, la media del número de asignaturas marcadas por los alumnos es de 1.42 asignaturas (Desv. Típ. 0.95). En el caso de los alumnos de la Facultad de Educación de la UM, el rango de respuesta es dispar, oscilando de 1 a 5 asignaturas, siendo su media 2 (Desv. Típ. 1.31), mientras que los encuestados de Albacete, marcan de 1 a 2 asignaturas (Desv. Típ. 0.206).

A la pregunta 3, sobre la consideración que recibe la LIJ en el plan de estudios de Grado en Educación Primaria, vemos como un 58.1%, piensa que esta no está suficientemente considerada, frente a un 41.9% que sí.

El segundo objetivo se describe teniendo en cuenta los ítems 4 y 5 del cuestionario. A la pregunta 4, que interroga sobre la realización de cursos relacionados con la LIJ, nos muestra que un elevado porcentaje de los alumnos encuestados no ha recibido formación complementaria alguna durante sus estudios académicos (91.86%). Por otro lado, las repuestas a la pregunta número 5, relacionada con el uso de la LIJ en las prácticas escolares, nos muestran los siguientes resultados (Figura 2):



Figura 2. Porcentaje de las respuestas del ítem 5

En caso de respuesta afirmativa, se pedía a los alumnos que indicaran en qué situaciones habían presenciado el uso de la Literatura Infantil en las aulas de Educación Primaria. Las respuestas aportadas fueron agrupadas en tres grandes categorías: lectura de textos, espacios y eventos, y estrategias didácticas. Las respuestas dadas fueron codificadas en dos variables para su análisis estadísticos (“situaciones 1” y “situaciones 2”), recogiendo finalmente un total de 69 respuestas entre los 54 participantes que respondieron a esta pregunta. Los porcentajes obtenidos en cada una de ellas aparecen recogidos en la Tabla 3.

Pregunta 5.1 En caso afirmativo, indique en qué situaciones:

Valores de respuesta	Porcentaje
Lectura de textos	42%
Espacios y eventos	29%
Actividades y estrategias didácticas	29%

Tabla 3. Porcentajes de las respuestas al ítem 5.1

Para dar respuesta al tercer objetivo, se tuvieron en cuenta los datos obtenidos a partir del análisis de las ítems 6 y 7 del cuestionario. Así, cuando preguntamos a los alumnos sobre la importancia que otorgan a la LIJ en relación al desarrollo de hábitos lectores, el total de respuestas cotejadas muestra unos datos que oscilan entre 4 (bastante) y 5 (mucho), con una media de 4.37 (Desv. Típ. 0.669). Encontramos datos similares en función a la universidad, contrastando también, a partir de las desviaciones típicas de unos y otros, que son grupos homogéneos. Estos datos los presentamos en la Tabla 3.

Estadísticos	Total de casos	UM	UCLM
Media	4.37	4.44	4.32
Desv. Típ.	.669	.735	.621

Tabla 3. Estadístico descriptivo (media y desviación típica) del ítem 6 “¿Qué importancia otorga a la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria del niño, y en el desarrollo de un hábito lector para toda la vida?”

La pregunta número 7 pide al encuestado determinar el valor de la LIJ como un recurso para llevar a cabo actividades de animación lectora (Tabla 4).

Estadísticos	Total de casos	UM	UCLM
Media	4.41	4.42	4.40
Desv. Típ.	.561	.554	.571

Tabla 4. Estadístico descriptivo (media y desviación típica) del ítem 7 ¿Considera que los textos de Literatura Infantil y Juvenil son un recurso imprescindible para la promoción y fomento de la lectura?

A la vista de los datos de la tabla 4, las medias de unos y otros son prácticamente iguales, afirmación que podemos hacer observando también sus desviaciones típicas, que se mantienen homogéneas en los tres casos.

En cuanto a la pregunta número 8, si analizamos los datos en su globalidad (Figura 3), vemos como un 76.7% de los alumnos encuestados afirma sí necesitar de una formación complementaria.

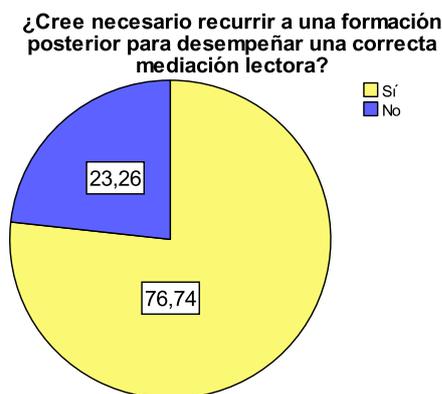


Figura 3. Porcentaje ítem 8

En caso afirmativo, se pedía que seleccionaran entre una serie de opciones para conocer qué tipo de formación estarían dispuestos a cursar, encontramos: 67,06% en cursos, 24,71% en congresos y seminarios, 4,71% en estudios específicos de máster, y un 3,53% señala otros.

Continuando con la pregunta número 9, observamos en la Figura 4 los resultados de todo el conjunto de casos. Destaca que un 65% niega haber tenido una formación práctica para la promoción de la lectura.



Figura 14. Porcentaje ítem 9

Entre los alumnos que afirmaban sí haber tenido experiencias, pedíamos que justificaran su respuesta, indicando en qué situaciones había trabajado la animación lectora en las aulas universitarias. Nos encontramos con 25 situaciones, que se agruparon en 5 valores para su análisis estadístico. Los porcentajes de respuesta fueron las siguientes (Tabla 5):

Pregunta 9.1 En caso afirmativo, indique en qué situaciones:

Valores de respuesta	Porcentaje respuesta
1. Técnicas de animación a la lectura	36
2. Practicas escolares	16
3. Exposición de textos	20
4. Selección de lecturas	12
5. Referencias a asignaturas específicas	16

Tabla 5. Porcentaje de respuestas del ítem 9.1

En cuanto a la pregunta número 10 “¿Se considera preparado para realizar actividades de animación lectora con LIJ?”, al preguntar por la necesidad de formación para la mediación lectora, encontramos que un 72.1% cree necesitar más formación. Finalmente, en la pregunta número 11, donde se pregunta por las estrategias didácticas trabajadas durante su formación académica, vemos los resultados de la Tabla 6. Podemos puntualizar que, a la vista de los datos obtenidos, las opciones “talleres didácticos” (80.2%), “escritura creativa” (59.3%) y “dramatización” (61.6%), son las estrategias que más presencia han tenido en la formación práctica del total de encuestados. Las opciones con un menor porcentaje de respuestas son los “clubes de lectura” y la opción abierta “otras”. Entre las respuestas aportadas en este último apartado encontramos las sugerencias: “Recursos TIC”, “elaboración de cuentos” y “juegos y actividades con contenido lúdico”.

Valores de respuesta	Porcentaje respuesta
1. Talleres de escritura	80.2
2. Escritura creativa	59.3
3. Clubes de lectura	5.8
4. Cuentacuentos	39.5
5. Dramatización	61.6
6. Otros	4.7

Tabla 6. Porcentaje de respuesta del ítem 11. Estrategias didácticas trabajadas

5. 2. *Discusión e interpretación de los resultados*

Una vez presentados los resultados obtenidos tras el análisis de los 86 cuestionarios, pasamos a continuación a dar respuesta a los objetivos específicos formulados para la consecución de esta investigación. Aludiremos, cuando los datos sean de interés, a la universidad de procedencia, ahondando en las posibles causas que han motivado ciertas respuestas por parte de los encuestados en un contexto y en otro.

El primer objetivo buscaba identificar la presencia de la LIJ en la formación académica recibida durante los estudios de Grado en Educación Primaria por aquellos alumnos que estuvieran cursando sus últimos años en esta titulación.

Por un lado, encontramos que al preguntar sobre las principales temáticas cursadas en las asignaturas adscritas al Departamento de DLL, la gama de respuestas es muy amplia, incluyendo temas muy generales y dispares entre sí, que van desde el estudio de los componentes de la lengua, a teorías lingüísticas y literarias, o a las propuestas prácticas para la animación lectora. De forma global, la Didáctica de la Lengua se sitúa por delante de los estudios relacionados con la Didáctica de la Literatura. En los alumnos de la UM observamos que la mayor parte de los contenidos tratados en clase giran en torno a estudios relacionados con la Didáctica de la Lengua, concretamente a la enseñanza y trastornos del lenguaje y al estudio de los componentes de la lengua. Sin embargo, aunque estos tienen mayor peso en el balance global de respuestas, un elevado porcentaje también se concentra en torno a las estrategias de promoción de la lectura y escritura creativa, especialmente relacionados con esta última. Por lo demás, resulta prácticamente inexistente la mención al estudio de cuestiones literarias, y mucho menos, a la LIJ. Si nos centramos en los alumnos de la UCLM, vemos como se da una situación similar, pues los índices de respuesta muestran también una tendencia orientada al estudio de la Didáctica de la Lengua. A diferencia de los alumnos de la UM, la Literatura Infantil es una de las opciones más frecuentes, quedando en segundo lugar el trabajo de estrategias prácticas para la promoción lectora y escritora. A esta se unirán nuevamente la enseñanza y trastornos del lenguaje y la didáctica de los componentes de la lengua como los temas más recurrentes.

Estos resultados se pueden explicar teniendo en cuenta el tipo de alumnado encuestado. En el caso concreto de los alumnos de la UM, vemos que se trata de un grupo heterogéneo, en su último año de carrera, formado por estudiantes que vienen de cursar los tres años anteriores de Grado en grupos diferentes al actual. Por lo tanto, los profesores con los que estos han cursado las tres asignaturas de DLL en los tres años previos de formación han sido diferentes, y entendemos por ello también, que los temarios, pese a tener una misma base genérica de contenidos, han sido igualmente diferentes y variados entre sí. Cada profesor utiliza una metodología, unos recursos, focaliza en aquellos contenidos en los que es especialista o se centra en suplir aquellas deficiencias que observa en el grupo-clase en un momento determinado. Independientemente de esto, la preferencia por la Didáctica de la Lengua queda patente y la dispersión de temáticas y contenidos no deja espacio para la Literatura Infantil.

En el caso de la UCLM esta situación se presenta mucho más clara. La presencia de la Literatura Infantil está consolidada, y los alumnos no dudan en mencionarla como uno de los principales temas tratados durante su formación. El hecho de que estos cuenten con una asignatura específica de Didáctica de la

Literatura en el plan de estudios, nos invita a pensar que el motivo de esta menor dispersión en las respuestas se debe a su presencia reconocida en el Plan de Estudios de dicha universidad. Aun así, esta investigación parte de que la Literatura Infantil es un medio para acercar la lectura al estudiante en formación, y no un fin en sí mismo, por lo que aquí barajábamos también la posibilidad de que su presencia se debiera a la existencia de un currículum oculto.

De igual manera, al detenernos en una cuestión cerrada y preguntar directamente por la presencia de la LIJ en el Plan de Estudios de Grado en Educación Primaria, los resultados muestran un elevado porcentaje de alumnos que sí considera que esta está presente. Tanto en respuestas afirmativas como negativas, algunos se justifican asegurando haber trabajado en clase con textos de Literatura Infantil, pero sin tratar contenidos teóricos específicos de esta materia.

Entre aquellos que sí afirman haberla trabajado, cuando preguntamos en la UM por el número de asignaturas cursadas, nos encontramos con una respuesta muy desigual. Esto contribuye a afirmar lo que venimos comentando: la heterogeneidad de metodologías, recursos y estrategias trabajadas en unos y otros hace difícil que todos caminen en la misma dirección. Pasando, así, de alumnos que señalan que la han trabajado solo en una asignatura hasta otros que marcan cinco materias, es decir, la totalidad de asignaturas relacionadas con la DLL según el Plan de Estudios de Grado en Educación Primaria de la UM. Esta disparidad de respuestas se podría explicar también por una falta clara de criterio a la hora de determinar cuándo se trabaja con Literatura Infantil y cuándo no, o incluso podemos considerar que se debe a una mala comprensión de la pregunta inicial.

Tal y como muestran los resultados, en líneas generales, la Literatura Infantil, ya sea en mayor o menor medida, está presente en la formación de estos docentes, aunque no aparece como una de las principales temáticas trabajadas dentro de las asignaturas de DLL. Ahora bien, una vez comprobado esto, veamos si consideran que esta presencia es suficiente. A grandes rasgos, la mayor parte considera que no, anotando al margen los siguientes comentarios:

- “En esta universidad en este aspecto nos ha faltado bastante formación” (Participante 4)
- “La formación en la Universidad respecto a la LIJ es paupérrima. Meras referencias y de forma estrictamente teórica. El único momento en que hemos interactuado con este tipo de literatura ha sido en una asignatura (optativa de mención) al final de la carrera” (Participante 8).
- “La importancia dada a la Literatura Infantil en el Grado en Educación Primaria es muy pequeña para lo importante que debe ser como contribuyente al desarrollo global de los alumnos” (Participante 24).
- “Creo que la formación en Literatura Infantil y juvenil debería ser más extensa y más específica para darnos a los maestros herramientas útiles que podamos utilizar en nuestras aulas” (Participante 31).

De manera que, después de todo lo expuesto, damos respuesta al primer objetivo de esta investigación estableciendo los siguientes puntos: 1) La Literatura Infantil no está entre los principales centros de interés dentro de la DLL, 2) Los alumnos apuntan que está presente en el trabajo realizado en clase, pero su formación teórica y práctica en el tema es insuficiente, debiéndose incidir más en este aspecto.

Siguiendo con el segundo objetivo planteado, y en un orden lógico de pregunta, pasamos a examinar las experiencias en las que han trabajado con Literatura Infantil y Juvenil, primero durante el/los periodo/s de prácticas escolares en centros educativos, para después preguntar por una posible formación complementaria (cursos). El interés de estas cuestiones radica en identificar una posible formación externa al aula universitaria, donde hayan podido recibir y vivir experiencias prácticas y teóricas. Así pues, al tratarse de preguntas cerradas y con opción de respuesta dicotómica (sí/no), la gran mayoría indica haber tenido experiencias con Literatura Infantil en sus prácticas escolares, pero al preguntar por situaciones concretas, no todos ofrecen una respuesta.

Entre dichas respuestas, una gran mayoría alude a la lectura de textos y cuentos cada día dentro del Plan de Fomento a la Lectura y, en menor medida, al préstamo de libros en la biblioteca y a completar fichas y hacer resúmenes y reseñas de libros leídos. Cabe entonces plantearse qué uso se hace de la Literatura Infantil, porque estas actividades quedan lejos de todas esas funciones que comentábamos en el marco teórico. Otras respuestas van más orientadas en esta dirección: talleres literarios, semanas culturales literarias, charla con los autores, clubes de lectura y debates en torno a un libro...etc., aunque como hemos visto, el porcentaje de respuesta es menos elevado que aquellos que simplemente aluden al Plan Lector y a la lectura semanal de libros. Así, el hecho de que las experiencias con este tipo de textos se reduzcan en su mayoría a su uso funcional o instrumental dentro de las aulas (considerando este como un uso efectivo), unido a la formación deficiente, posiblemente tampoco augura un buen desempeño de la práctica lectora.

Continuando con la formación complementaria recibida, el grueso de estudiantes se pone de acuerdo y afirma no haber realizado cursos de formación específica en esta temática, reduciéndose así su formación a lo trabajado dentro de las aulas universitarias.

Por tanto, este objetivo queda definido por una formación teórico-práctica complementaria fuera de las aulas prácticamente nula, y unas experiencias, a partir de su uso durante la estancia en centros escolares, que dejan ver un empleo funcional de la Literatura Infantil, quedando al servicio de actividades que hacen del texto literario un mero instrumento didáctico, sin apenas estrategias ni actividades que busquen la formación de lectores y el descubrimiento de un estímulo que despierte el interés por la literatura.

Siguiendo con el tercer objetivo, donde preguntamos por la importancia que los futuros docentes dan a la Literatura Infantil para el trabajo de la educación literaria y la animación lectora (promoción lectora y todo lo que esta conlleva) encontramos una unanimidad en las respuestas, y unos resultados homogéneos. Esto viene a reafirmar los resultados obtenidos en los objetivos anteriores: los futuros maestros consideran que la literatura, en este caso infantil y juvenil, es necesaria, y es un recurso al servicio de la práctica del docente para realizar un primer acercamiento del niño al lenguaje literario y al acto creador de la palabra. En este sentido, parece que la motivación y el compromiso están presentes, y las resoluciones claras: la Literatura Infantil no debe quedar aislada en currículos o en listados de contenidos, sino que se debe dar en pequeñas cantidades a estos futuros docentes durante su etapa de formación, dotándoles de las experiencias, conocimientos y estrategias que permitan sentar unas bases lectoras sólidas, tanto lingüísticas como literarias, que partan del trabajo reflexivo y crítico con estos textos (Cerrillo, 2005).

Con el cuarto objetivo, continuamos incidiendo en la formación práctica, en este caso, en relación con la formación recibida como mediadores de la práctica lectora. A partir de los datos obtenidos, extraemos de sus respuestas que la gran mayoría de alumnos encuestados necesita una formación complementaria como mediadores de la lectura, considerando insuficientes sus experiencias en relación a esta temática. A su vez, señalan estar dispuestos a realizar cursos sobre estos temas, bien como formación permanente o complementaria. Aquellos que afirman sí haber recibido formación como mediadores desde las aulas, especifican haber realizado tareas de escritura creativa, la redacción de textos y su exposición en clase, o las ya nombradas experiencias en las prácticas escolares basadas en el plan lector.

Una vez obtenidas estas cuestiones, ponemos en relación la mediación lectora con el uso de texto de LIJ, y paradójicamente observamos cómo esta formación sí es considerada suficiente, afirmando sí saber cómo utilizar estos textos para realizar actividades de fomento de la lectura. En caso de que no se sintieran preparados, pedíamos que justificaran sus respuestas, algunas fueron las siguientes:

- “No hemos sido suficientemente preparados al respecto” (Participante 3).
- “No creo que sepa cómo motivar a los alumnos, qué temáticas seleccionar y cómo mantener la atención” (Participante 5).
- “He adquirido algunos aspectos teóricos sobre la literatura pero no sé los medios adecuados para llevarlos a cabo” (Participante 6).
- “Por la formación que hemos recibido y por la falta de puesta en práctica” (Participante 23).
- “Me falta formación y estrategias para llevarlo a cabo” (Participante 30).

De manera que, después de todo lo expuesto, damos respuesta al cuarto objetivo concretando los siguientes puntos: 1) Las experiencias y formación práctica recibida para la mediación y promoción de la lectura es insuficiente, y los alumnos

estarían dispuestos a recibir formación complementaria (cursos) para suplir sus carencias; 2) La promoción de la lectura no resulta tan complicada si la relacionamos con textos de LIJ, estando su uso práctico subordinado a estrategias didácticas basadas en la realización de talleres literarios, a la escritura creativa, y a la dramatización de textos.

6. Conclusiones e implicaciones socioeducativas y de investigación

Comenzamos esta investigación con una pregunta que es preciso recordar: ¿qué formación teórico-práctica reciben los estudiantes de Grado en Educación Primaria sobre Literatura Infantil y Juvenil, en su papel como mediadores de la promoción de la lectura?

Así, tras esta investigación llegamos a unos resultados que nos hacen concluir que la formación teórico-práctica, tanto dentro como fuera de las aulas, presenta cuestiones que deben ser mejoradas. La presencia de la Literatura Infantil y Juvenil en el plan de estudios de la Universidad de Murcia no está clara, y tampoco explicitada, relegando, según los datos obtenidos, el estudio de la literatura a un segundo plano, y situando por delante cuestiones relacionadas con el estudio de la lengua. En los alumnos de la Universidad de Castilla-La Mancha la formación teórica en este aspecto sí parece suficiente, pero presenta lagunas en su formación práctica. A estos datos se une que las experiencias prácticas con las que cuentan el total de alumnos, resultan insuficientes para garantizar unas buenas prácticas de animación a la lectura y la mayoría de las halladas se centran en el uso funcional/instrumental de la Literatura Infantil. Se pierde así el amplio espectro de posibilidades que ofrece el trabajo con estos textos, sobre todo en el desarrollo de hábitos lectores para un futuro, y las mejoras en la comprensión lectora; sin olvidar tampoco su importancia para el desarrollo global y cognitivo del niño en sus primeros años como escolar (Cerrillo, 2005).

Como hemos podido comprobar, las consideraciones sobre la Literatura Infantil y su importancia en la educación del niño son elevadas, y a pesar de tener ciertas nociones en cuanto a conocimientos teóricos sobre esta materia y su posterior aplicación en el aula, apreciamos un desequilibrio entre esta teoría y una práctica que cuando no es insuficiente, no termina de responder a los presupuestos que sustentan un uso eficiente de los textos infantiles.

A la luz de los resultados de dicho análisis, no podemos decir que las respuestas que ofrecemos sean absolutas, y ni mucho menos generalizables, pero sí nos permiten una primera aproximación al tema que aquí nos interesa: la formación de los maestros en LIJ. En este caso, el grupo de participantes requeridos se seleccionó en función de unas características muy concretas, limitando la investigación a un número de alumnos reducido. Por este motivo, difícilmente podemos afirmar que los resultados, interpretación y conclusiones extraídas a partir de estos datos respondan a todo el conjunto de alumnos de la titulación de Grado en

Educación Primaria.

Ya desde la primera página, empezamos este estudio mencionando los cambios producidos en la forma de afrontar el estudio de la literatura y de las prácticas que se asocian al hecho lector, para concretar poco a poco nuestro problema y dar la palabra a este grupo de voces anónimas. Ahora alumnos, pero maestros en un futuro, que opinaron sobre la formación recibida y los conocimientos aprendidos en su paso por la universidad. Las respuestas a estas preguntas dejan un espacio abierto a la reflexión, a las posibles propuestas de mejora y a la detección de nuevas vías de actuación y de investigación, sobre una temática que apenas ha sido abordada en estudios empíricos previos, y que nos presenta un marco referencial sobre el estado actual de la cuestión que nos puede servir de base sobre la que construir nuevos proyectos.

Realizando un análisis global de todo el estudio, encontramos una serie de cuestiones que necesitan ser mejoradas en próximos trabajos, bien por presentar dificultades durante la consecución de esta investigación, o bien por no haber ofrecido la respuesta esperada. En especial, hemos comprobado que el uso exclusivo de un cuestionario no ha ofrecido toda la información que queríamos obtener, por lo que resulta necesario utilizar otras fuentes de datos para triangular la información, basadas en la complementariedad de métodos. De igual manera, consideramos que no solo resulta conveniente enriquecer estos resultados con lo que nos aporten otros instrumentos de investigación, sino también con la opinión de otros participantes. Asimismo, queda pendiente profundizar en el análisis descriptivo realizado, aplicando técnicas estadísticas de carácter inferencial que nos permitan realizar comparaciones y ver si los resultados de unas y otras facultades son significativos entre sí.

Por último, hemos de señalar que tras los resultados de esta investigación, planteamos también la consecución de una serie de mejoras en la formación universitaria que parten de otorgar una mayor presencia a la Literatura Infantil y a las estrategias didácticas asociadas a esta desde los propios planes de estudio, o concienciar a los propios docentes de su importancia en el desarrollo íntegro del niño. Cerrillo y Yubero (2007, p. 2) hace ya años expresaban su deseo de que “en las próximas reformas de los planes de estudio de esas carreras pudieran incluir los créditos necesarios que subsanaran estas carencias formativas”.

Es difícil, cuando no imposible, enseñar lo que no se sabe, lo que uno no se ha parado a reflexionar. Desde aquí somos conscientes de que la formación universitaria no tiene por qué ser garantía de un buen futuro profesional, de que un buen plan de estudios no augura una buena docencia, pero si desde esta misma base formativa no se dan unos recursos mínimos, tanto teóricos como prácticos, sobre uno de los aspectos que más puede aportar al desarrollo íntegro del individuo, estaremos cerrando puertas, no solo a los adultos que se están formando, sino también a aquellos que en un futuro serán sus alumnos.

7. Bibliografía

- Amaya, M. A. (2014). Comprensión Lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en el entorno cultural urbano. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 2, 53-64.
- Cerrillo, P. (1990). Literatura infantil y universidad. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil* (11-19). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2005). Los nuevos lectores: La formación del lector literario. En M. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (133-52). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. y Yubero, S. (2007). Qué leer y en qué momento. En P. Cerrillo y S. Yubero (Coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (285-292). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Cervera, J. (2003a). La literatura infantil en la escuela [versión electrónica]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de la URL: <http://www.cervantes-virtual.com/obra/la-literatura-infantil-en-la-escuela--0/>
- Cervera, J. (2003b). La literatura infantil: Los límites de la didáctica [versión electrónica]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de la URL: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-literatura-infantil-los-limites-de-la-didacti-ca0/>
- Colomer, T. (2005, 1 de febrero). La situación: Las dificultades escolares ante la lectura de textos [versión electrónica]. *La vanguardia*, Barcelona. Recuperado de la URL: <http://www.andreu-sotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert.html>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2013). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. VVAA. *A Forza das minorias. Actas del Congreso IBBY 2010* (94-102). Madrid: OEPLI.-
- Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 17-28.
- García-Sanz, M. P. y García-Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En M. P. García Sanz y P. Martínez Clares (Coords.). *Guía práctica para la*

- realización de Trabajos de Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster* (99-128). Murcia: Editum, Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Gil Álvarez, R. (2002). La formación literaria del maestro. *Educación y biblioteca*, 131, 19-21.
- Granado, C. y Puig, M. (2013). Las experiencias de los docentes como aprendices de lectores y su relación actual con la lectura: Un estudio de autobiografías lectoras. *II Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora: Libros, Comprensión lectora y biblioteca*, marzo, Universidad de Málaga.
- Hernández Pina, F. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En M. P. Colás Bravo, L. Buendía Eismar y F. Hernández Pina (Coords). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (63-96). Barcelona: Davinci.
- Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la mediatización. *Espéculo, revista de estudios literarios*, 36, en línea. Recuperado de la URL: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>
- Llorens, R. (2000). La literatura infantil en la formación del profesorado. En R. Llorens (ed.). *La literatura infantil en la escuela*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervante Recuperado de la URL: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/5985-1/bmcecv4f6>
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (Coords.) (2004). *Didáctica de la Literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Lorente Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 23, 227-247.
- Mayoral, S, Timoneda, C. y Pérez, F. (2013). Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. *Aula abierta*, 41(3), 5-12.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica* (11-53). Cuenca: Ediciones de la Universidad de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2002). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En M. C. Hoyos (ed.). *El reto de la lengua en el siglo XXI* (21-38). Granada: Universidad de Granada.
- Morán, C. (2006, 1 de diciembre). Los especialistas piden incluir la literatura juvenil en la formación de los profesores [en línea]. *El país*, Madrid. Recuperado de la URL: http://elpais.com/diario/2006/12/11/educacion/1165791609_850215.html

- Moreno Verdulla, A. y Sánchez Vera, L. (2000). 30 años de LIJ en las universidades españolas. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 123, 14-23.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-88.
- Silva-Díaz, M. C. (2000). La formación de los maestros en Literatura Infantil: Un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista electrónica de Literatura Infantil*, en línea. Recuperado de la URL: <http://cuatrogatos.org/show.php?item=664>
- Tejerina, I. (1997). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro. En M. R. Portillo y J. J. Monge (Coords). *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: Retos ante el siglo XXI* (275-293). Cantabria: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Viana, F. L, Ribeiro, I., Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 1, 9-32.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2013). Evolución psicológica y maduración lectora. Cuenca: Material inédito fotocopiable para uso del alumnado de la VII edición del Máster en Promoción de la lectura y literatura infantil.

Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria

Recibido:
Octubre 2014

Aprobado:
Diciembre 2014

Pág. 67 a la 82

M.^a Teresa Llamazares Prieto
Universidad de León

M.^a Dolores Alonso-Cortés Fradejas
Universidad de León

Susana Sánchez Rodríguez
Universidad de Cádiz

Resumen

En este artículo se presentan tres estudios realizados en España sobre las condiciones que afectan a los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Como resultado de estas investigaciones, se ha encontrado que los conocimientos con los que los niños inician el aprendizaje formal en Infantil-5 años influyen significativamente, en primer curso de Educación Primaria, tanto en cuestiones concretas como el nivel de codificación como en su nivel general de rendimiento en lectura y escritura; se han descubierto relaciones significativas entre su nivel de comprensión escrita y la calidad de sus textos escritos; se han detectado patrones de interacción en situaciones de lectura y escritura observadas en el aula; se han caracterizado perfiles de prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita y se ha identificado qué estrategias de comprensión lectora se trabajan más frecuentemente en las aulas. Se explica cómo estos hallazgos pueden contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado así como al desarrollo curricular.

Abstract

This article describes three studies carried out in Spain on the conditions that affect the learning of written language. As a result of these investigations, it was found that the knowledge with which children begin formal instruction in Kindergarten has a significant impact, in the first year of Primary Education, not only in particular issues such as the level of spelling but also in their general level of performance in reading and writing. Significant relationships between the level of reading comprehension and quality of their written text and interaction patterns in classroom situations of reading and writing were also detected. In addition, profiles of teaching practices for the initial learning of written language were characterized and it was possible to identify in which reading comprehension strategies children were more frequently instructed. Contributions of these findings to teacher training and curriculum development are discussed.

Palabras clave

prácticas docentes,
comprensión lectora,
expresión escrita,
predictores de
aprendizaje,
investigación en el
aula

Keywords

teaching practices,
reading
comprehension, text
quality, learning
predictors, classroom
research

1. Introducción

Siguiendo el diseño de la investigación de tres proyectos desarrollados a lo largo de nueve años, un grupo amplio de investigadores de varias universidades españolas ha tratado de conocer en profundidad los diversos factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en contextos educativos. El objetivo de este artículo es describir esas tres investigaciones en cuyo desarrollo hemos participado en el periodo 2006-2015.

El aprendizaje de la lengua escrita se plantea de forma progresiva en el currículo de la enseñanza obligatoria, apoyándose en un trabajo continuado sobre los procesos de comprensión y producción de textos escritos de creciente complejidad a lo largo de todo el trayecto educativo (Pérez Esteve y Zayas, 2007). En ese trayecto que supone la escolarización, habría que destacar la importancia del aprendizaje inicial de la lengua escrita, cuyo papel en el progreso académico, personal y social de los niños ha sido puesta de manifiesto en repetidas ocasiones (Stanovich, 1989; Olson, 1998; Snow y otros, 1998) y vuelve a hacerse patente al observar las dificultades que los escolares presentan en distintos niveles educativos para comprender textos, como ponen de manifiesto informes internacionales como PIRLS y PISA. El interés por el aprendizaje inicial de la lengua escrita, así como la preocupación por los malos resultados en capacidad de comprensión de textos a lo largo de la escolaridad han suscitado numerosos estudios y propuestas de intervención educativa dirigidas a explorar y mejorar tanto el aprendizaje inicial de la lengua escrita como la competencia específica de comprensión de textos en el ámbito educativo (Sánchez y otros 2008). A pesar de esto, no existe todavía un acuerdo sobre cuáles son los conocimientos o habilidades que mejor contribuyen al aprendizaje efectivo de la lengua escrita y al desarrollo de la capacidad de comprensión lectora ni cuáles son las prácticas docentes más idóneas para facilitarlas.

Por otra parte, la redacción escrita no es solamente un medio de expresión sino también un medio propiciador de razonamientos, relaciones y expresiones lingüísticas muchas veces diferentes de las que se producen en el uso cotidiano de la lengua. La escritura mejora la lectura (Graham y Hebert, 2011), y es también una herramienta para mejorar la comprensión de distintos dominios del conocimiento (Camps, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1987; Tolchinsky y Simó, 2001). Sin embargo, a pesar del reconocido valor de la escritura como herramienta de aprendizaje, en varios países europeos, políticos y profesores de todos los niveles educativos se quejan de que los logros en redacción escrita son muy bajos.

En el proceso de composición escrita se ponen en juego numerosas habilidades cognitivas (Graham y Harris, 2000, Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996) así como percepciones y expectativas socioculturales (Nystrand, 1982). Los componentes de este proceso complejo abarcan representaciones de todos los niveles lingüísticos -fonológicas, léxicas, morfológicas, sintácticas y retóricas- así como

procedimientos que posibilitan el acceso y la manipulación de esas representaciones. Suelen denominarse *componentes de nivel alto (high level skills)* aquellos relacionados con la organización global del texto ya que comprometen, entre otras, representaciones retóricas, la gestión del contenido, capacidades de anticipación y planificación. Se consideran *componentes de nivel bajo (low level skills)* aquellos que comprometen representaciones ortográficas y aspectos de la escritura tales como la calidad o la fluidez del trazo y la velocidad o precisión del teclado, si se usa un ordenador. Las representaciones y procedimientos de todos los niveles deben ser coordinados para que resulte un texto coherente en contenido y cohesivo en la forma. Esta integración funcional opera en tiempo real restringida por una capacidad de procesamiento limitada e inserta en un contexto que es constitutivo del proceso de producción.

En este trabajo queremos exponer cómo han sido exploradas todas esas cuestiones en el contexto de tres proyectos de investigación interuniversitarios. Estos proyectos son:

- 1) *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos* (SEJ 2006/05292)¹, desarrollado entre 2006 y 2009.
- 2) *Las condiciones del aprendizaje de la comprensión lectora* (EDU2009-10321)², desarrollado entre 2009 y 2012, que juntamente con el anterior configuran un estudio longitudinal.
- 3) *Las condiciones para aprendizaje de la composición escrita* (EDU2012-36577)³, iniciado en 2012 y aún en curso.

Nos referiremos a ellos, respectivamente, con las siglas APILE (Aprendizaje Inicial de la Lengua Escrita), APICLE (Aprendizaje Inicial de la Comprensión Lectora) y APICE (Aprendizaje de la Composición Escrita). Una característica singular y común a los tres proyectos es la necesidad de que los investigadores se

1 Proyecto subvencionado por el MEC en el Plan Nacional de I+D+I (2004-2007). Equipo investigador: Liliana Tolchinsky (I.P.) (Universitat de Barcelona), M. Fons, C. Buisán, C. Alba (Universitat de Barcelona), M. Bigas (Universitat Autònoma de Barcelona), C. Glez. Landa, P. Fernández, T. Chamorro, I. García Parejo (Universidad Complutense de Madrid), L. Barrio (Universidad de Valladolid), T. Llamazares, D. Alonso-Cortés (Universidad de León), I. Ríos (Universitat Jaume I), P. Ribera, I. Gallardo (Universitat de València), C. Barragán y M^a M. Medina (Universidad de Almería), X. A. Glez. Riaño, L. Díaz (Universidad de Oviedo), S. Sánchez (Universidad de Cantabria), M. Bilbatua, G. Orbea (Mondragón Unibertsitatea).

2 Proyecto subvencionado por el MICINN en el Plan Nacional de I+D+I (2008-2011). Equipo investigador: Liliana Tolchinsky (I.P.) (Universitat de Barcelona) C. Buisán, M. Albert, C. Castillo (Universitat de Barcelona), P. Fernández, T. Chamorro, I. G^a. Parejo (Universidad Complutense de Madrid), L. Barrio (Universidad de Valladolid), T. Llamazares, D. Alonso-Cortés (Universidad de León), I. Ríos, D. Mallén (Universitat Jaume I), I. Gallardo (Universitat de València), C. Barragán (Universidad de Almería), X. A. Glez. Riaño (Universidad de Oviedo), S. Sánchez (Universidad de Cantabria/Universidad de Cádiz), M. Bilbatua, D. Egizabal (Mondragón Unibertsitatea).

3 Proyecto subvencionado por el MICINN en el Plan Nacional de I+D+I (2012-2015). Equipo investigador: Liliana Tolchinsky (I.P.) (Universitat de Barcelona) C. Buisán, C. Castillo (Universitat de Barcelona), Olga Soler (Universidad Autónoma de Barcelona); Rafaela Gutiérrez Cáceres, Catalina Barragán, Gloria Ramos (Universidad de Almería); Ángel Cano (Universidad de Castilla-La Mancha); M^a Dolores Alonso-Cortés, Mercedes López-Aguado (Universidad de León); Isabel Gallardo, Nieves Fabuel (Universidad de Valencia); Anna Marzá (Universidad Jaume I – Castellón), Carmen Glez. Aragón, Susana Sánchez Rodríguez (Universidad de Cádiz).

desplazaran a las aulas de Educación Infantil y Primaria para extraer los datos observados en contextos educativos reales, porque llevar a cabo una investigación sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita, sobre el desarrollo posterior de la capacidad de comprensión de textos o sobre las condiciones para el aprendizaje de la composición escrita en contextos educativos significa prestar atención tanto a lo que aportan quienes aprenden – sus conocimientos previos y su nivel de desempeño en situación de enseñanza y aprendizaje o bien de evaluación – como a la naturaleza de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes. Nuestro objetivo principal siempre ha sido que las aportaciones de todo el proceso investigador reviertan en el conocimiento teórico-práctico de los profesionales de la docencia.

2. El proyecto APILE

2.1. Diseño de la investigación de APILE

La primera de las investigaciones que presentamos se centró en el aprendizaje inicial de la lengua escrita entendiendo que, de manera formal, tiene lugar entre el último año de Educación Infantil y el primer año de Educación Primaria. Una serie de centros de varias zonas geográficas de España permitieron a los investigadores acceder a sus aulas para poder desarrollar su labor durante dos cursos académicos, en los que un conjunto de grupos-aula fueron seguidos desde que iniciaban su último año de Educación Infantil (curso 2007/2008) hasta finalizar el primer curso de Educación Primaria (curso 2008/2009).

Partiendo de la hipótesis de que en distintas aulas se darían prácticas docentes diferenciadas para enseñar a leer y escribir, y también de que los distintos alumnos mostrarían diferencias individuales en cuanto a sus conocimientos previos sobre la lengua escrita, el proyecto APILE tuvo como objetivo comprender la influencia relativa de ambos factores en el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Para ello, se realizó un cuestionario masivo con el fin de detectar las distintas prácticas docentes que se llevan a cabo en las escuelas para enseñar a leer y escribir, se realizaron dos evaluaciones de los conocimientos de los niños y se registraron numerosas observaciones de aula, de acuerdo con una secuencia de trabajo que se organizó en dos grandes fases:

- 1) La primera fase consistió en la aplicación de un cuestionario masivo a 2250 docentes del último curso de Educación Infantil-5años (en adelante EI-5) y de 1º de Educación Primaria (en adelante 1ºEP), que tuvo como objetivo caracterizar los distintos perfiles de práctica docente que suponíamos coexistían en el sistema educativo español para enseñar a leer y escribir. Los instrumentos utilizados para obtener datos sobre prácticas docentes en el marco de este proyecto fueron un cuestionario masivo de autodeclaración y entrevistas semiestructuradas⁴.

⁴Pueden verse en Fons Esteve y Buisán Serradell (2012, p. 401-413)

- 2) La segunda fase conllevó el acceso de los investigadores a 39 aulas de EI-5 durante el curso 2007/2008 y al seguimiento de un subconjunto de dichos grupos al pasar a 1º EP en el curso 2008/2009, en el que se mantuvo una muestra de 32 aulas y 213 niños. El acceso de los investigadores a las aulas significó explorar las características de las prácticas que llevaban a cabo los docentes de estos cursos, observar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de aula y también poder evaluar los conocimientos de los niños al inicio de EI-5 y al finalizar 1º EP. Como instrumentos se utilizaron protocolos de observación de la actividad de aula, que se concretaron en dos tipos de registros: las tablas de tareas y las tablas de interacciones. Los datos sobre conocimientos infantiles se obtuvieron en el proyecto APILE mediante pruebas estructuradas y observaciones de aula. Las pruebas estructuradas evaluaron el desempeño infantil en tareas relacionadas con la lectura y la escritura al inicio de EI-5 y al final de 1º EP. La prueba inicial exploraba los siguientes ámbitos de conocimientos relacionados con la lengua escrita: gusto por la lectura y función de la lectura, desempeño en escritura no autónoma, desempeño en lectura de palabras, conocimiento del sistema de escritura, conocimiento metafonológico, conocimiento léxico, usos sociales de la lengua escrita. La prueba final añadía una nueva tarea de escritura de palabras, otra de comprensión de frases y una de separación ortográfica de palabras (Tolchinsky y otros, 2012). Por otro lado, las observaciones de aula permitieron registrar los contenidos que se abordaban durante las tareas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

En resumen, las variables estudiadas en el proyecto APILE fueron *prácticas docentes* y *conocimientos de los alumnos* durante los dos cursos mencionados.

2.2. Resultados obtenidos en APILE

A través del cuestionario de autodeclaración diseñado por el equipo investigador (Alba y otros 2008; González y otros 2009) y que explora las opciones tomadas por los docentes en cuanto a organización del aula, programación, actividades, contenidos y evaluación, hemos confirmado que en el sistema educativo español conviven tres perfiles diferenciados de prácticas docentes para enseñar a leer y escribir en EI-5 y 1º EP, que se distribuyen de forma equilibrada en la población estudiada y que hemos denominado prácticas *instruccionales* (33.87%), *situacionales* (37.06%) y *multidimensionales* (29.06%). Estos perfiles se diferencian entre sí por la mayor o menor frecuencia con la que aparecen en las prácticas docentes los siguientes factores: (I) instrucción explícita del código, (II) escritura autónoma de los niños, contextualización de las actividades de lectura y escritura, (III) preocupación por los resultados de aprendizaje y homogeneización de procesos en las aulas, y (IV) aprovechamiento de situaciones que surgen en el aula para leer y escribir y recurso a diversidad de materiales. El perfil de prácticas *situacionales* se caracteriza por una

mayor frecuencia de los factores (II) y (IV), el perfil de prácticas *instruccionales* se caracteriza por una mayor frecuencia de los factores (I) y (III) y el perfil de prácticas *multidimensionales* se caracteriza por una alta frecuencia de todos los factores (I, II, III y IV).

El acceso a aulas concretas de EI-5 y de 1º EP nos ha permitido además identificar tales prácticas en casos concretos a través de entrevistas a docentes y caracterizar más detalladamente las distintas maneras de hacer para enseñar a leer y escribir mediante el análisis de las tareas desarrolladas en las aulas, lo que ha permitido corroborar la existencia de perfiles diferenciados y profundizar en su caracterización (Fons y Buisán, 2012). Hemos explorado las relaciones de estos perfiles de prácticas con los currículos vigentes (Tolchinsky y otros 2010). También se han podido obtener tipologías de tareas (Llamazares y Alonso-Cortés, 2009) y se han analizado cualitativamente las interacciones asociadas a determinados perfiles de práctica (Alonso-Cortés y Llamazares, 2010).

Nos preguntamos también qué variable, prácticas docentes diferenciadas o conocimientos previos evaluados al inicio de EI-5 influía en mayor medida en el rendimiento de los niños en la evaluación realizada al final de 1º EP. No hemos encontrado una influencia significativa de los distintos tipos de prácticas sobre los logros de los niños en este momento, tomados estos de forma global. En cambio, sí hemos encontrado una influencia de los conocimientos previos de los niños sobre estos logros considerados globalmente: mientras en la evaluación inicial se pudo diferenciar entre niños con un rendimiento alto y niños con un rendimiento bajo, los resultados de la evaluación realizada en 1º EP permitieron establecer tres niveles de rendimiento: alto, medio y bajo. La mayoría (aproximadamente el 80%) de los niños que comenzaron EI-5 con un nivel alto de conocimientos previos mostró, al terminar 1º EP, un rendimiento medio o alto en las tareas de lectura y escritura. Por su parte, la mitad de los niños que comenzó EI-5 con un nivel bajo de conocimientos previos finalizó 1º EP con un rendimiento bajo. Los resultados obtenidos indican que el nivel de desempeño en la evaluación realizada al final de 1º EP está significativamente relacionado con el nivel inicial de conocimientos.

Hemos explorado qué oportunidades para el aprendizaje significativo que se dan en aulas en las que se han identificado distintos perfiles de práctica (Ríos y otros, 2012; Barragán y Sánchez, 2012), encontrando que las prácticas de tipo multidimensional y situacional tienen características que propician mayores oportunidades para el aprendizaje significativo de la lengua escrita.

Asimismo, aunque aún de forma parcial, hemos investigado la relación entre los conocimientos iniciales de los niños y las formas de interaccionar de éstos en el contexto de actividades de aula (Tolchinsky y otros 2012; Alonso-Cortés y

otros2012) y hemos detectado diferentes patrones de interacción que, sin embargo, no varían significativamente en función del nivel inicial de conocimientos.

Por otra parte, hemos examinado el papel que desempeñan distintos factores individuales (por ejemplo: edad, nivel educativo de los padres, rendimiento en las pruebas iniciales) y contextuales (por ejemplo, perfil de prácticas, nivel socioeconómico de las escuelas, tipo de comunidad) en la predicción de los logros que los niños de 1º EP muestran a la hora de escribir y hemos encontrado que varios de ellos predicen significativamente la codificación (*spelling*) y separación correcta de palabras (Tolchinsky y otros, aceptado).

3. El proyecto APICLE

3.1. *Diseño de la investigación en APICLE*

El segundo proyecto abordó el desempeño en comprensión lectora entre el primer y segundo ciclo de la Educación Primaria, siguiendo a los mismos niños del proyecto anterior pero ahora ya desde el segundo curso (2009/2010) hasta su tercer año de Educación Primaria (curso 2010/2011). Es decir, que como continuación del proyecto anterior, los mismos centros de distintas zonas geográficas españolas permitieron que los investigadores continuaran su labor durante otros dos cursos académicos.

Partiendo de los conocimientos que habíamos adquirido con el proyecto APICLE respecto a la comprensión lectora de niños de 1º EP y considerando que, en cursos más avanzados de la Educación Primaria, seguiría habiendo diferencias individuales en el nivel de comprensión lectora de los educandos, el objetivo general del proyecto APICLE fue explorar de qué forma interactúan las diferencias individuales con las prácticas docentes diferentes, cuáles de las variables involucradas en el aprendizaje inicial influyen en el desarrollo de la comprensión de textos y cómo influyen las condiciones iniciales de enseñanza sobre el desarrollo de la comprensión de textos.

Para ello, se realizaron dos evaluaciones del desempeño en comprensión lectora de los niños cuyo seguimiento se había iniciado en el proyecto anterior y se observaron tareas de comprensión lectora en situación de aula. De esta forma, y puesto que la mayoría de los niños que configuran la muestra del segundo proyecto (APICLE) habían sido objeto de seguimiento en el marco del proyecto anterior, podíamos disponer de información sobre las diferentes prácticas docentes que llevaron a cabo sus maestros para enseñar a leer y escribir, las características de las tareas concretas que se desarrollaron en las aulas y la actividad que los niños desplegaron en ellas, así como el nivel de conocimientos de los niños en distintos momentos de la trayectoria que recorrieron durante EI-5 y 1º EP.

Estos datos permitieron abordar el nuevo estudio controlando en los participantes las variables *prácticas docentes* para la enseñanza inicial de la lengua escrita y *conocimientos iniciales* de los niños con el fin de confrontarlas con nuevas variables como *el desempeño en comprensión de diferentes tipos de textos* (narrativos y expositivos) y *desempeño en comprensión oral*. Por otro lado, la amplitud geográfica de la muestra permitió explorar otra variable: la incidencia de la *situación lingüística de los participantes* – mono o plurilingüe - en su desempeño en comprensión lectora.

Los datos obtenidos en el proyecto APICLE sobre el desempeño en comprensión de textos fueron obtenidos mediante los siguientes instrumentos:

- Una prueba estandarizada perteneciente a la batería de pruebas ACL (Catalá y otros 2001).
- Dos evaluaciones de la competencia de los niños realizadas mediante tareas de comprensión de textos expositivos y narrativos, tanto escritos como orales, que fueron diseñadas por el equipo investigador. Estas pruebas tenían como objetivo explorar en qué medida los niños usaban la información que aparecía en el texto o su propio conocimiento o experiencia extratextual para tratar de entender los textos. Las tareas de comprensión de textos expositivos y narrativos escritos fueron diseñadas a partir del trabajo de Perrusi, Brandao y Oakhill (2005) aunque con algunas modificaciones importantes. A diferencia de lo realizado por estas autoras, en este estudio no se consideró necesario que los niños leyeran los textos en voz alta, sino que pudieron decidir autónomamente cómo enfrentaban la comprensión del texto escrito. Además, no se corrigieron los errores de lectura ya que nuestra intención era examinar la formulación de inferencias según el nivel de lectura que el niño tenía. Para cada texto se formularon nueve preguntas de tres tipos: (i) preguntas *literales*, que comprobaban si el niño localizaba la información que aparecía en el texto; (ii) preguntas cuya respuesta requería conectar distintas partes del texto, establecer relaciones de correferencia, o relaciones semánticas entre una clase superordinada y una instancia; (iii) preguntas cuya respuesta requería utilizar información extratextual. Por último, los investigadores preguntaron a los niños que cómo se habían dado cuenta de que había que responder así para tres de las respuestas dadas, independientemente de que éstas fueran correctas o no.

Las tareas de comprensión de textos expositivos y narrativos orales fueron diseñadas siguiendo los mismos criterios seguidos para las tareas de comprensión lectora sólo que, en este caso, los textos fueron presentados mediante una grabación oral. De este modo se pretendía confrontar el desempeño en comprensión de textos de un mismo género bajo modalidades de comunicación oral y escrita. En este caso no se solicitó de los niños la justificación de sus respuestas.

- El tercer instrumento utilizado en el proyecto APICLE fue la observación: se registraron observaciones de la práctica de comprensión

de textos en el aula durante dos cursos lectivos (del 2009 al 2011) cuando los niños cursaban 2º y 3º de Educación Primaria. El equipo investigador diseñó una tabla o registro sistematizado en diversas columnas donde se anotaba la actividad de comprensión lectora que desarrollaba la maestra, detallando las estrategias que utilizaba y la dinámica del aula.

3.2. Resultados obtenidos en APICLE

Hemos observado la competencia de los niños en comprensión de textos narrativos y expositivos tanto escritos como orales en 3º EP y hemos registrado en el contexto natural del aula una serie de actividades de comprensión lectora en las que han participado los niños evaluados.

Un estudio que describe e interpreta actividades docentes, con diferentes finalidades, desarrolladas para que los niños aprendan a comprender puede verse en Llamazares y otros (2013). También hemos relacionado la manera de activar conocimientos previos (una estrategia crucial en la comprensión de textos) con la función del tipo de texto y la finalidad de la lectura (Llamazares, en evaluación).

Contamos asimismo con dos evaluaciones del desempeño en comprensión de los niños durante 3ºEP realizadas al principio y al final del curso en las que se han utilizado textos narrativos y expositivos tanto orales como escritos. Los resultados del análisis de estos datos se publicarán próximamente.

Finalmente, hemos comenzado a explorar las conexiones que existen, en los niños de Educación Primaria, entre las capacidades de lectura y escritura y hemos encontrado que el desempeño en comprensión lectora predice significativamente la calidad de los textos escritos tanto en el caso de niños educados en situación monolingüe (castellano) como en niños educados en situación bilingüe (castellano-catalán) (Sánchez y otros, 2014).

4. El proyecto APICE

4.1. Diseño de la investigación APICE

La finalidad de este tercer proyecto de investigación, actualmente en desarrollo, es descubrir las mejores condiciones para el aprendizaje de la composición escrita en la Educación Primaria. Forman parte del estudio 332 educandos que se encontraban durante el curso 2013/2014 en 1º y 3º curso de Educación Primaria y durante el curso 2014/2015 se encuentran en 2º y 4º curso de Educación Primaria. Se han controlado el nivel socioeconómico de los distintos centros educativos, así como el específico de los padres de los niños.

El proyecto se centra en los textos expositivos porque son los más necesarios en el ámbito escolar dado que el propósito de este tipo de textos es construir en la mente del interlocutor la estructura de un tema o asunto, lo cual moviliza actividades cognitivas fundamentales para el aprendizaje (por ejemplo, jerarquización de la información, relación entre ejemplos y generalizaciones). Una vez fijado el tipo de texto, los dos objetivos generales del proyecto son:

- 1) Identificar las variables del sujeto y contextuales que mejor expliquen las diferencias estructurales y evolutivas de los textos expositivos.
- 2) Detectar las variables textuales que mejor expliquen la calidad global de los textos a lo largo de la escuela primaria.

Para cumplir con los objetivos, durante el curso 2013/2014 se pidió a los participantes que realizaran un conjunto de tareas relacionadas con habilidades potencialmente explicativas de las diferencias en la calidad textual (habilidades discursivas y notacionales, fluidez y precisión lectora, comprensión lectora, vocabulario, memoria de trabajo y aptitudes intelectuales).

Se obtuvieron asimismo tres producciones escritas a partir de consignas concretas dadas por los investigadores. En una de las tareas de textos se registró la latencia y las pausas durante el proceso de producción en tiempo real a través de la herramienta Smart Pen. En los tres casos se buscó que los niños produjeran textos expositivos.

Las mismas tareas se llevarán a cabo durante el curso 2014/2015, esto es, cuando los niños se encuentren en 2º y 4º curso de primaria respectivamente, con las correspondientes adaptaciones al nivel. Por otro lado, se establecerán las características distintivas de las prácticas docentes dirigidas a la enseñanza de la composición escrita a través de la observación de tareas de producción de textos en situación real de aula, cuestionarios y entrevistas a los docentes.

Paralelamente, se determinará la calidad de los textos obtenidos durante los dos cursos en función de sus características discursivas, léxicas y sintácticas y se obtendrá al mismo tiempo una evaluación global por medio de jueces expertos.

Con el fin de cumplir el segundo objetivo, se examinará la contribución de cuatro aspectos de la composición escrita (organización global del texto, complejidad sintáctica, productividad, ortografía y puntuación) a la calidad de los textos evaluada globalmente; además, se examinará también un aspecto del proceso de producción (fluidez escrita). Asimismo, comprobaremos las diferencias evolutivas en la contribución de estos cinco aspectos/factores.

4.2. Resultados esperados de APICE

Dado que el proyecto está en curso, no podemos hablar de resultados obtenidos, pero esperamos encontrar evidencias basadas en la investigación que contribuirán a resolver algunos dilemas didácticos como, por ejemplo, si los profesores deben hacer hincapié en la precisión, la velocidad del trazo y la ortografía con el fin de automatizar estos componentes durante los primeros años de la escuela primaria, dejando el trabajo de las habilidades de discurso para los años siguientes. O bien, si la escritura autónoma con propósitos comunicativos debe ser promovida, aun cuando se produzcan errores de ortografía y mala letra con el objetivo de desarrollar familiaridad y confianza en la escritura.

Además, la interpretación de los datos facilitará intervenciones educativas más eficientes en la enseñanza de la composición escrita. A partir de dichos datos, los profesores podrán explicar las producciones de los niños y las dificultades que encuentran a la hora de aprender a escribir. Más allá del currículum, contarán con un cuadro evolutivo que podrá guiar el establecimiento de objetivos; con unas herramientas para evaluar la calidad de los textos en diferentes cursos de la Educación Primaria y con información sobre qué aspectos, de los múltiples involucrados en la producción de un texto, conviene trabajar especialmente. En definitiva, esperamos contribuir a crear conocimiento didáctico gracias al conocimiento sobre lo que ocurre y cómo ocurre en el contexto escolar y como interactúa con las características de los aprendices.

5. Conclusión

Las investigaciones presentadas combinan las aproximaciones cuantitativa y cualitativa tanto para la obtención como para el análisis de los datos. Se ha optado por abordar el objeto de estudio en los contextos naturales en los que tiene lugar con la voluntad de acceder a los distintos aspectos que inciden en él (Tolchinsky y Solé, 2009) lo que nos permite compartir el marco de referencia con quienes tienen la responsabilidad de llevar a cabo la actuación concreta en las aulas.

Los resultados obtenidos y los que se esperan obtener son relevantes para la formación inicial, la formación permanente y el desarrollo curricular dado que se refieren a la situación actual, a las relaciones entre práctica escolar y a los conocimientos previos de los alumnos así como la relativa a los procesos de enseñanza que promueven un mejor aprendizaje de la lengua escrita. Siempre hemos tenido como objetivo principal que nuestra investigación revierta en la formación inicial y continua del profesorado y en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como defienden Barrio y otros (2012).

Contamos con una sólida caracterización de las distintas prácticas docentes que actualmente se desarrollan en nuestro país para enseñar a leer y escribir (Calero,

2014). Esto permite superar en los procesos de formación inicial y permanente el debate sobre los métodos de lectura que, además de limitar la cuestión al aprendizaje del código, se ocupa principalmente de la lectura olvidando la escritura (Domínguez y Barrio, 1997; Nemirovsky, 1999). El conocimiento de los distintos perfiles de práctica en clave de organización del aula, programación, actividades, contenidos y evaluación ofrece elementos de reflexión muy relevantes para la formación inicial y permanente y puede contribuir a paliar la indeterminación terminológica que ha sido observada en los docentes a la hora de referirse a las prácticas que utilizan en las aulas para enseñar a leer y escribir en estas edades (Anguera y otros, 2002; Castells, 2006).

Asimismo, el hecho de haber registrado las tareas desarrolladas en aulas representativas de distintos perfiles de práctica ofrece un material formativo de gran interés pues muestra el desarrollo concreto de distintas actividades dirigidas a promover el aprendizaje de la lengua escrita en sus contextos naturales. Establecer tipologías de tareas y acceder a las interacciones de los niños en el marco de dichas tareas ofrece una mirada aún más matizada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Asimismo, el registro de actividades dirigidas a la comprensión lectora en aulas del primer ciclo de EP se añade a ese corpus de secuencias de aula sobre las que articular procesos formativos (Altava y otros, 2006).

Por otro lado, la caracterización de los perfiles permite establecer puntos de referencia claros para explorar su efectividad a medio y largo plazo, no sólo a través de los resultados de evaluaciones realizadas al margen de la actividad de las aulas, sino también a través del conocimiento de los procesos que han tenido lugar bajo las condiciones que dichas prácticas procuran a los niños. Creemos que esta doble mirada tiene un especial interés para la formación de profesorado pues subraya la confluencia de las dimensiones cognitiva, psicológica y ecológica (Joshi y Aaron, 2000) en la actividad docente y pone así de manifiesto la responsabilidad de la acción concreta de los maestros en la generación de tareas que, contemplando esa complejidad, promuevan un aprendizaje efectivo.

Situándonos ahora en la perspectiva de los conocimientos y nivel de desempeño de los niños, las diferentes evaluaciones realizadas durante la investigación ofrecen información relevante para la formación de docentes puesto que pondrán de manifiesto las posibles influencias del nivel de los niños en distintos momentos en su desempeño posterior, entendido éste tanto de forma global, como en la especificidad de los distintos aspectos evaluados. También permitirán estudiar la naturaleza de la actuación de los niños en el aula en función de su nivel de desempeño. Esto podría contribuir a una mejor planificación de la actividad docente a lo largo de la escolarización (Connor y otros, 2004).

6. Bibliografía

- Alba, C. y otros (2008). Un instrument per identificar les practiques docents per ensenyar a llegiri escriure. *Bulletí La Recerca*, 10, 8-21. Recuperado en marzo de 2010 en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/alba.pdf>.
- Alonso-Cortés, M.D y Llamazares, M.T (2010). Formas de interacción derivadas de la preocupación por los resultados del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Lenguaje y textos*, 29, 153-164.
- Alonso-Cortés, M.D. y otros (2012). Formas de interacción en el aprendizaje inicial de la lengua escrita y su relación con los conocimientos previos de los niños. *Cultura y Educación*, 24 (4), 449-460.
- Altava, V. y otros (2006). El análisis de las situaciones de aula como instrumento de la formación del profesorado. En A. Camps (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 263-285). Barcelona: Graó
- Anguera, T. y otros (2002). *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Barragán, C. y Sánchez, S. (2012). Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo. *Investigación en la escuela*, 78, 81-94.
- Barrio, L. y otros (2012). Repercusiones de las metodologías de investigación en la construcción de conocimiento didáctico: una investigación sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 461-474.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 33-48.
- Camps, A. (1994). Contextos per aprendre a escriure. En Camps, A. (coord.). *Context i aprenentatge de la llengua escrita* (pp. 43-57) Barcelona: Barcanova.
- Castells, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació al sconeixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*, Tesis Doctoral (Universitat de Barcelona). Recuperado el 8 de marzo de 2010 en <http://www.tesisenred.net/TDX-0129107-124121>.
- Català, G. y otros (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Connor, C.M, y otros (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific studies of reading*, 8 (4), 305-336.

- Domínguez, G. y Barrio, J.L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- González, X. A. y otros (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2), 153-169.
- Graham, S., y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S. y Hebert, M. (2011). *Writing to read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Fons Esteve, M. y Buisán Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24 (4), 401-413.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and effect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp.1-27). Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Joshi, M. y Aaron, P.G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- Llamazares, M. T. y Alonso-Cortés, M.D. (2009). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: tipología de tareas y dinámicas utilizadas en aulas con prácticas instruccionales. *Lenguaje y textos*, 30, 179-193.
- Llamazares Prieto, M. T. y otros (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 309-326.
- Llamazares Prieto, M. T. (en evaluación). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Nystrand, M. (Editor) (1982). *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York and London: Academic Press.

- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial.
- Perrusi Brandao, A.C. y Oakhill, J. (2005) 'How do you know this answer?' – Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687–713
- Ríos, I. y otros (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 435-447.
- Sánchez, E, y otros (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 233-258.
- Sánchez, S y otros (2014). The relationship between reading comprehension and text quality in monolingual and bilingual students at 3rd grade of elementary school. Comunicación presentada en *Writing Research Across Borders III. International Congress*, París.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2 (pp. 142-175). New York: Cambridge University Press (CUP).
- Snow, C. E. y otros (1998). *Preventing reading difficulties in young children: A report of the National Research Council*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. En L. Rieben y Ch. Perfetti. *L'apprenti lecteur* (pp. 43-59). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Tolchinsky, L. y Simó, A. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2) 131-140.
- Tolchinsky, L. y otros (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 99999 (1), 1-22.

Tolchinsky, L. y otros (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24 (4), 415-435.

Tolchinsky, L. y otros (aceptado): Explaining first graders achievements in spelling and word separation in shallow orthographies. *Journal of Writing Research*.



Número 3.
Enero de 2015

Leer sobre la muerte en la Biblioteca de Aula: una experiencia práctica de lectura en un aula de Educación Infantil

Moisés Selfa Sastre
Universidad de Lleida

Fernando José Fraga de Azevedo
Universidade do Minho

Recibido:
Octubre 2014

Aprobado:
Diciembre 2014

Iolanda Berengué Carbonell
Escuela Mare de Déu del Carmen. Alcoletge (Lleida)

Pág. 83 a la 95

Resumen

Este artículo muestra una experiencia de lectura sobre el tema de la muerte en un aula de 3º de Educación Infantil con uno de los cuentos que forman parte de la Biblioteca de Aula de este nivel educativo. La lectura de este texto narrativo se organiza en seis sesiones en las que a partir de un plan de diálogo se pretende trabajar la comprensión literal del texto y la interpretación de este. Las diversas producciones en forma de dibujos ilustrados con la escritura de palabras demuestran que la experiencia fue del todo positiva y que se alcanzó el objetivo inicial de la lectura y comprensión del texto narrativo escogido.

Abstract

This article shows a reading experience on the subject of death in a classroom of 3rd Child Education with one of the stories that are part of the Library Classroom this level. The reading of these stories organized into six sessions that from a work plan dialog want the literal text comprehension and interpretation of this. The various productions in the form of drawings illustrated with writing words show that the experience was quite positive and that the initial goal of reading and understanding of narrative text chosen was reached.

Palabras clave

biblioteca de aula,
dinamización lectora,
muerte, Educación
Infantil, cuento

Keywords

Library Classroom,
reading dynamic, death,
Child Education, story

1. La Biblioteca de Aula: un espacio funcional de interés para la lectura de textos

Uno de los objetivos primordiales que tiene cualquier docente de Educación Infantil y Primaria es, sin ninguna duda, conseguir que sus alumnos sean lectores, buenos lectores (Calero, 2014), y que lleguen a amar y a sentir aprecio por la lectura de textos de diversa temática y tipología (Domingo Argüelles, 2014). Para conseguir este hábito imprescindible, la lectura no puede ser solo un ejercicio que se lleve a cabo diariamente. La lectura, además, debe estar planificada (Leopoldina, Ribeiro y Santos, 2014), tener un tiempo y espacio dentro del centro educativo (biblioteca escolar, biblioteca de aula, entre otros lugares), y, sobre todo, no limitarse a, por ejemplo, la lectura de un libro por trimestre. Desde este punto de vista, el profesorado ha de encontrar modos y formas de promover lecturas de todo tipo y de ir guiando el gusto lector del alumnado (Polanco, 2014).

En este sentido, la biblioteca del aula (BA en adelante) puede proporcionar y nutrirse de libros adecuados para cada nivel e intereses lectores aprovechando la enorme oferta editorial que existe hoy en día. Este espacio educativo, además, debe ser concebido como un lugar donde encontrar información en diferentes formatos y que esté al alcance del alumnado, del profesorado y de la comunidad educativa (Centelles, 2005). El uso de este lugar de consulta y lectura debe priorizarse como espacio de aprendizaje para el desarrollo de las diferentes áreas curriculares, para que el alumnado se forme como persona autónoma, crítica y constructora de su propio conocimiento a través de la busca, la investigación y el trabajo en diferentes fuentes de información, y para promover así el hábito lector (Durbán, 2014, p. 21). Hoy, con el cambio social y tecnológico que afecta a los centros educativos, el concepto de BA, generalmente asociado a un conjunto de libros de papel que ocupaban un espacio reducido del aula, se redefine como un espacio educativo y dinámico, un pequeño centro de recursos que contiene documentos de diferente tipología para el aprendizaje y para la investigación (Reutzel y Fawson, 2002).

Visto así, la BA es el espacio lector más próximo y cotidiano en el escenario de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Aguiló, Florit y Trobat, 2013). Su uso es diario para consultas puntuales, búsqueda de información, lecturas personales y lectura grupal. La cercanía de los recursos de la lectura satisface las necesidades de información, complementa y amplía la curiosidad de los alumnos sobre los temas de estudio, alienta el hábito lector y además aporta la posibilidad de innovación en las metodologías del profesorado. Es el maestro y los alumnos quienes se ocuparán de que la BA sea un espacio alegre, motivador y muy funcional. Hacer partícipes y responsables a los estudiantes de esta tarea es fundamental.

La BA, generalmente ambulante y con un número reducido de títulos, se compone principalmente de los fondos de la Biblioteca escolar, espacio más amplio y en el que está depositado y clasificado todo el material de lectura y consulta del

centro. En este sentido, son los maestros con sus alumnos quienes seleccionan y toman en préstamo para llevar a la clase los fondos bibliográficos de la Biblioteca escolar relacionados con los temas que les interesan. En este espacio de la BA puede haber fondos permanentes que se usan habitualmente durante todo el curso o fondos temporales que se van renovando desde la Biblioteca escolar. Entre estos fondos temporales, puede seleccionarse diferentes títulos que tengan que ver con aspectos transdisciplinarios del currículum como el caso que nos ocupa en este trabajo: lecturas relacionadas el tema de la muerte en un aula de Tercer Curso de Educación Infantil, es decir, lecturas seleccionadas por el maestro y por alumnos de entre 5 y 6 años de edad. La selección de títulos por parte de los alumnos se hizo a partir de una premisa de trabajo que estableció el maestro: cuentos que trataran el tema de la muerte. Lógicamente, la intervención del maestro fue crucial para que esta selección fuese adecuada.

2. Leer a la muerte en la escuela: una asignatura todavía pendiente. Algunas propuestas de lectura de textos

La muerte, sin duda, es un tabú para el ser humano, si bien la literatura de todos los tiempos la ha incluido como eje temático en sus mejores producciones literarias (Hernández Colina, 2003). No es, por tanto, ajena al ser humano (Arnaiz, 2003) como no es ajena, lógicamente, al niño que comienza su etapa de escolarización no obligatoria en el Jardín de Infancia y la Educación Infantil y la escolarización obligatoria en la Educación Primaria. Por eso, ya desde los 3 años de edad (Hernán, 2013), es decir, antes incluso de la Primaria, se considera que se abre un periodo óptimo para poder incluir su tratamiento didáctico en el currículum y tratarla educativamente, tanto en su vertiente previa como posterior a una posible pérdida (Feijoo y Pardo, 2003; Wiseman, 2013).

Estudios realizados en Estados Unidos en el dominio de la psicología (Willis, 2002; Slaughter y Griffiths, 2007; Corr (2010); Koehler (2010) subrayan que los niños demuestran formas multidimensionales de percibir y reaccionar ante la experiencia de la muerte. Cuando los niños se encuentran en la fase de duelo, negocian emociones complejas relacionadas con su identidad personal, cultural y de relación con el ser querido. Pueden demostrar sentimientos de tristeza, ansiedad o incluso mostrar síntomas físicos de estrés. Los trabajos de investigación desarrollados, entre otros, por Howarth (2011), subrayan la importancia de tratar el duelo de los niños durante un período prolongado de tiempo, proporcionándoles oportunidades para pensar y hablar sobre sus sentimientos y recordar a la persona que perdieron. Leer y dialogar acerca de lo leído en textos literarios es, como ha demostrado la biblioterapia, un poderoso método para hacer frente a acontecimientos significativos como la pérdida de un ser querido (Short, 2011).

En este sentido, la lectura de textos que hablen del concepto *muerte* puede ser una oportunidad para que esta realidad existencial aparezca en la escuela tanto en la lectura de cuentos infantiles en las primeras edades como en narraciones de mayor extensión en edades posteriores (Nolla y Giralt, 2003). Qué duda cabe que preparar *para* la muerte es un aspecto ahora ausente de las intenciones didácticas de la escuela actual. Hace falta, pues, que los profesores reflexionen y fundamenten, como en el caso que nos ocupa, sus propuestas de lecturas en las cuales la muerte ocupe su lugar natural. Y todo para enseñar a los niños a través de la lectura de textos que morir se es tan normal como vivir (Poch y Arnaiz, 2003).

A continuación, proponemos un conjunto de lecturas en las que la muerte ocupa un lugar fundamental. Todas ellas son adecuadas para estudiantes de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Proceden del rico fondo de la Biblioteca Escolar del Centro Educativo en el que llevamos a cabo nuestra experiencia práctica de lectura y que a lo largo de dos meses pasaron a la BA de un Grupo de 3º de Educación Infantil¹. El denominador común de todos los textos seleccionados es que se trata de cuentos publicados a partir del año 2000 en adelante, excepto uno de ellos que se publicó en 1989. Ofrecemos, a continuación, los datos bibliográficos de cada uno de estos textos. Los presentamos ordenados por el año de publicación:

- 1) Wilhelm, H. (1989). *Yo siempre te querré*. Barcelona: Editorial Juventud.

Esta narración nos presenta la historia de amistad entre un niño y la perrita Elfi. Los dos crecen juntos, si bien Elfi crece más deprisa que su dueño hasta que llega el momento en que ella tendrá que despedirse de su amigo para siempre.

- 2) Maddern, E. y Hess, P. (2000). *El señor muerte en una avellana*. Barcelona: Editorial Blume.

El protagonista de esta narración pretende evitar la muerte de su madre encerrando al señor Muerte en la cáscara de una avellana que lanza al mar. Con el paso del tiempo se da cuenta que este hecho tiene consecuencias para su propia vida y para la vida de sus seres queridos ya que la muerte es un hecho connatural al ser humano.

- 3) Verrepy, P. (2000). *Te echo de menos*. Barcelona: Editorial Juventud.

Este cuento explica el sentimiento que sienten las personas cuando echan de menos a una persona que nunca más volverán a ver.

- 4) Le Masne, C. y Marie-Aline Bawin, M.-A. (2002). *El abuelo de Tom ha muerto*. Barcelona: Editorial Combel.

¹Queremos agradecer al grupo clase 3º de Educación Infantil de la Escuela Mare de Déu del Carme de Alcoletge, Lleida, y a su maestra tutora el habernos permitido trabajar a lo largo de los meses de octubre y noviembre de 2013 diversos textos que sobre la muerte formaban parte del fondo bibliográfico de la Biblioteca de esta escuela.

Tom no entiende por qué su familia está reunida hasta que le explican que el motivo de la reunión es la muerte de su abuelo. Tom acepta esta realidad y mantiene viva la memoria de su abuelo haciendo lo que este solía hacer.

- 5) Paola, T. de (2002). *Abuela de arriba, abuela de abajo*. Madrid: Ediciones SM.

La tarde de todos los domingos, Tomi va a visitar a su bisabuela y a su abuela. A su bisabuela la llama abuela de arriba porque siempre la ve arriba de la casa acostada en la cama. A su abuela la llama abuela de abajo porque siempre está abajo en la cocina. Un día la abuela de arriba muere. Tomi se pone muy triste si bien no entiende las consecuencias de la muerte de una persona. Una noche, al ver en el cielo una estrella fugaz, su madre le dice que lo más probable es que sea un beso de su abuela de arriba. Tomi va creciendo y un día muere su abuela de abajo. Ahora piensa que sus dos abuelas son las dos abuelas de arriba.

- 6) Mantoni, E. (2003). *Abuelo, ¿dónde estás?* León: Editorial Everest.

El protagonista de esta historia no encuentra a su abuelo por ninguna parte de su casa y esta situación le produce angustia y desesperación. Su madre le explica que el abuelo se ha marchado a un largo viaje. El desconsuelo del niño aumenta porque piensa que alguna de sus travesuras no le habrá gustado a su abuelo y por eso este se ha marchado de casa. Su madre, con claridad y ternura, le explica que el abuelo ha muerto y no regresará nunca más. El protagonista de este cuento acepta con paz esta realidad.

- 7) Ramón, E. y Osuna, R. (2003). *No es fácil, pequeña ardilla*. Barcelona: Editorial Kalandraka.

Una pequeña ardilla no entiende por qué su madre ha muerto. Es tal su desconsuelo que ni su propio padre ni su mejor amigo, el amigo el búho, logran consolarla. Un día, mientras partía nueces como le había enseñado su madre, siente un cosquilleo por su cuerpo y va a comunicárselo a su amigo el búho. Este le indica que en el cielo brilla una estrella con más luz. Es la madre de la ardilla que permanecerá con ella para siempre.

- 8) Rius, R. (2005). *María no se olvidará*: Ediciones SM.

Una vez al mes, María y sus primos van a comer macarrones a casa de su abuela. Allí juegan y se divierten, si bien María le gusta en cada visita mirar el álbum de fotos de sus abuelos. Su abuelo murió y en cada fotografía está vivo para María el recuerdo de este.

- 9) Durant, A. y Gliori D. (2005). *Para siempre*. Barcelona: Timun mas.

La nutria, el topo, el zorro y la liebre forman una gran familia de amigos. Un día el zorro se puso enfermo y murió. Todos están muy tristes, pero en sus corazones y recuerdos permanece para siempre la presencia de su amigo el zorro.

- 10) José, E. y Gubianas, V. (2006). *Julia tiene una estrella*. Barcelona: La Galera Editorial.

Julia tiene una estrella de verdad, de las que brillan con fuerza en cada oscura noche. Esta estrella es algo especial para ella: un día su madre se marchó allí a trabajar.

- 11) Schossow, p. (2006). *¿Cómo es posible???: la historia de Elvis*. Santa Marta de Tormes, Salamanca: Loguez Ediciones.

La pequeña protagonista de esta historia tiene un comportamiento un tanto violento con la gente que la rodea. Esta triste porque ha muerto su canario Elvis al que quiere darle un entierro más que digno. Encuentra su consuelo al explicarle a sus amigos cómo era Elvis y lo bien que cantaba.

- 12) Zubeldia, I. (2006). *¡Mamá!* Barcelona: Editorial Edebé, colección Tucán.

Beatriz es la protagonista de ocho años de este cuento. Ella y su hermano Álex echan mucho de menos a su mamá, que murió cuando nuestra protagonista tenía siete años. A pesar de su soledad, encuentra cada día refugio en una estrella muy hermosa que brilla en el cielo iluminando así a su familia.

- 13) Bley, A. (2009). *¿Qué viene después del mil?: un cuento ilustrado sobre la muerte*. Barcelona: Editorial Takatuka.

La pequeña Lissa está aprendiendo a contar estrellas con su amigo Otto. Lissa sabe contar hasta dieciséis, pero en el cielo, como le explica su amigo Otto, hay muchas más. Por lo menos hay más de mil. Un día Otto enferma y muere al poco tiempo. Lissa se siente sola tras la muerte de su amigo, si bien la mujer de Otto le explica que siempre puede seguir con nosotros el recuerdo de una persona aunque no veamos su presencia física entre nosotros.

- 14) Landa, M. (2011). *La barca de mi abuelo*. Bilbao: Editorial Fortiori.

La protagonista de esta narración, la niña Maider, recuerda cómo su abuelo solía llevarla con él a pescar. Ahora ya no podrá hacerlo porque su abuelo ha muerto. Un día, Maider sale sola a pescar y le sucede algo maravilloso que la ayudará a superar el dolor de la muerte del abuelo.

- 15) Vergés, P. (2011). *Paz: Papá se fue sin avisar*. Barcelona: Editorial Sirpus.

Paz no encuentra a su padre a pesar de que lo busca con interés. Parece que se ha ido para siempre sin avisar. Paz tiene que aceptar que su padre ha muerto y que no lo volverá a ver nunca más. A lo largo de esta narración, Paz recuerda muchos momentos felices que ha compartido con su padre en la playa y en el campo, contemplando las estrellas, yendo a la feria y de compras.

2. Una experiencia práctica de lectura de la muerte en la Biblioteca Escolar: *El abuelo de Tom ha muerto*

De todos los libros de la Biblioteca Escolar que pasaron a la de Aula, los estudiantes de 3º de Educación Infantil con los que llevamos a cabo esta experiencia de lectura eligieron el cuento de *El abuelo de Tom ha muerto*². Este texto narra cómo Tom no entiende por qué toda su familia está reunida sin un motivo aparente ya que no es Navidad ni hay que celebrar nada. Su padre, que lo sienta en sus rodillas, le explica que toda la familia está reunida porque ha muerto el abuelo. Tom acepta la muerte de su abuelo gracias a la intervención pedagógica de sus padres.

La experiencia de lectura de este cuento, de no más de 20 páginas en las que el texto queda sostenido por las ilustraciones que aparecen junto al texto, la articulamos en seis sesiones de 45 minutos cada una de ellas en la que trabajamos la comprensión del texto a partir de un plan de diálogo y ejercicios posteriores a este que contribuyeron a consolidar la interpretación del texto. La lectura de este cuento y el trabajo de comprensión de la narración los realizamos simultáneamente según nos convenía para el mejor desarrollo de las sesiones de lectura. A continuación detallamos el plan de lectura llevado a cabo en cada una de las seis sesiones. De algunas de las sesiones aportamos respuestas, en forma de ilustraciones, para nosotros más significativas y que son una muestra del trabajo de lectura realizado por los estudiantes en su aula de 3º de Educación Infantil.

2.1. Primera sesión: la portada y el título del texto

La primera sesión de lectura y comprensión del texto versa sobre la portada del cuento en la que aparece el título de este junto a una ilustración con algunos de los personajes de esta narración. En primer lugar, establecimos un plan de diálogo sobre el primero de estos dos elementos, el título del cuento, a partir de preguntas como las siguientes: ¿de quién crees que habla este cuento?, ¿el título del cuento se refiere a alguien en concreto?, ¿qué otro título podemos poner a este cuento? Este ejercicio será muy útil para trabajar el momento de antes de la lectura del texto ya que cada estudiante, a partir del uso de la lengua oral, podrá establecer relaciones de correspondencia entre el cuento que le leeremos y explicaremos y lo que él ha pensado de esta narración antes de la lectura de esta en clase. En cuanto al segundo elemento

³ La razón de esta elección es muy sencilla: todos los personajes de este cuento son conejos y este es un animal que se estaba trabajando en el aula en el momento de nuestra intervención.

de la portada, la ilustración de esta, será conveniente trabajar su interpretación a partir de preguntas como qué relación pueden tener los personajes de la portada, si están tristes o contentos, qué edad pueden tener todos los personajes de la ilustración, si se cree que son una familia y por qué, dónde se encuentran y qué puede haber sucedido para que se reúnan todos juntos. Para finalizar esta primera sesión, a cada estudiante le repartimos una lámina de la portada con el título del cuento resaltado y le pedimos que escribiera quién podría ser cada personaje del cuento: el padre, la madre, los hijos, los tíos...



Imagen 1

2.2. Segunda sesión: la muerte es connatural al ser humano

En esta segunda sesión, iniciamos un plan de diálogo sobre el tema muerte. Para trabajar la comprensión lectora del cuento en base a este tema, planteamos tres preguntas claves: ¿quién nos está explicando la historia y por qué lo hace este personaje y no otro?, ¿quién te imaginas que ha muerto en el cuento? y ¿dónde llevan a Tom a ver a su difunto abuelo? Estas tres preguntas, para nosotros claves y que ayudan a conocer cuál es el mensaje central de este cuento, la muerte del abuelo de Tom y la aceptación de esta realidad por parte de este personaje, dieron paso a diversas reflexiones espontáneas por parte de los estudiantes de Educación Infantil que anotamos en nuestro cuaderno de trabajo: ¿cómo se siente una persona cuando muere un ser querido?, ¿por qué causa se mueren las personas?, ¿nos morimos todos o alguien nunca muere?, ¿qué pasaría si no nos muriésemos nunca?, ¿a quién se puede preguntar cuando queremos saber algún aspecto relacionado con la muerte? Todas estas cuestiones las anotamos en la pizarra del aula y entre todos pasamos a responderlas.

2.3. Tercera sesión: las emociones que produce la muerte de un ser querido

Esta tercera sesión la destinamos a la explicación y análisis de las emociones de uno de los protagonistas del cuento, Tom, que está triste porque su abuelo ha muerto. El plan de diálogo se inició recordando la edad que tiene este protagonista. Es una edad similar a la de nuestros estudiantes, factor que favorece una mayor identificación entre estos y el personaje de Tom. Tres fueron las cuestiones que

planteamos en esta sesión de lectura del cuento: ¿por qué crees que está triste el personaje de Tom? ¿Cómo lo sabes? ¿Cómo se siente Tom una vez le comunican la noticia de la muerte de su abuelo? Después de responder estas preguntas de comprensión del texto, y como en la sesión anterior, se inició un espontáneo dialogo entre todos los miembros del aula en el que surgieron algunas preguntas sobre el tema de las emociones de Tom: ¿qué cosas o sucesos nos pueden hacer llorar?, ¿se llora más cuando se es pequeño o cuando se es grande? La sesión sobre las emociones que provoca la muerte de un ser querido, en nuestro cuento la muerte del abuelo de Tom, finalizó con la escucha atenta de dos audiciones que nuestros estudiantes debían relacionar con una de las cuatro emociones que les explicamos en el aula: sentimiento de alegría, de tristeza, de melancolía y de miedo. Las dos audiciones que propusimos son la *Consolación* número 3 de Listz (<http://www.youtube.com/watch?v=MfDmUk7ie6s>) y la *Sinfonía número 9 en mi bemol* de Mozart (<http://www.youtube.com/watch?v=MB841IQIvWQ>).

2.4. Cuartasesión: la muerte y el (des)consuelo

Esta cuarta sesión la dedicamos a explicar el consuelo que experimenta Tom y los miembros de su familia tras la muerte del abuelo. El plan de diálogo se inició a partir de una pregunta clave: Tom está triste. ¿También lo están sus padres? ¿Por qué? Esta cuestión está relacionada con una invitación a recordar la ilustración trabajada en la primera sesión de lectura. En concreto se preguntó si existía algún tipo de relación entre esta ilustración y el momento de lectura en el cual nos encontrábamos. Otras preguntas que propusimos para la comprensión del texto es por qué le explican a Tom que su abuelo ha muerto y cómo lo consuelan. La sesión finalizó con la propuesta de un ejercicio titulado: *A mí me consuela...* en el que se sugirió dibujar un momento que nuestros estudiantes de Educación Infantil recordasen como muy triste y quién los consoló.



Imagen 2

En esta imagen vemos cómo una estudiante es consolada por su hermano *Silvestre* y su pájaro *Tigre* tras la muerte de dos tortugas que eran sus mascotas.

2.5. Quinta sesión: el proceso de duelo

Esta quinta sesión de lectura está dedicada al proceso de duelo que experimenta Tom al saber que su abuelo ha muerto. Tras explicar en el aula qué es lo que se entiende por el proceso de duelo, iniciamos nuestro diálogo en torno a la comprensión del texto con tres preguntas muy claras: ¿entiende Tom que su abuelo ya no está? ¿Cómo lo manifiesta? ¿Acepta o se resigna con esta situación? Para facilitar una respuesta a cada una de estas tres cuestiones, propusimos a nuestros estudiantes que imaginaran qué reacción tendrían si muriese algún animal mascota que puedan tener en su casa o qué les gustaría tener. Les animamos, además, a dibujar esta realidad vital.



Imagen 3

En esta imagen vemos a un estudiante triste por la muerte de su pájaro mascota.

2.6. Sexta sesión: la aceptación de la muerte. La vida continúa

Esta última sesión de lectura la dedicamos a la aceptación de la muerte del abuelo de Tom y que la vida continúa para este personaje del cuento. El plan de diálogo comenzó con preguntas sobre esta realidad de aceptación de la muerte de un ser querido: ¿la vida sigue para Tom a pesar de la muerte de su abuelo? ¿Echará de menos Tom a su abuelo? ¿Por qué todos los miembros de la familia de Tom recogen juntos hojas de los árboles? ¿Era esta una actividad que realizaba con cierta asiduidad el abuelo difunto? ¿Se lo están pasando bien o están tristes? ¿Qué nos mueve a pensar si están tristes o contentos? Para finalizar la lectura del texto, realizamos un último ejercicio de lengua oral en el que cada estudiante podía explicar cómo está la familia de Tom tras la muerte del abuelo.

3. A modo de conclusión

Esta experiencia de lectura de la muerte en un aula de 3º de Educación Infantil plantea que la Biblioteca de Aula es un espacio pedagógico todavía por descubrir y explotar. Desde y con la biblioteca de aula puede trabajarse la lectura de libros con determinadas temáticas lectoras que, como en la experiencia de lectura que hemos detallado, pueden y deben ligarse con aspectos transdisciplinares al currículum escolar, como es el caso de la didáctica de la muerte, y con aspectos más propios del currículum como es la lectura social de textos que favorece el desarrollo de actividades de expresión oral como las que hemos mostrado, debates en los que se puede ofrecer el propio punto de vista y formular preguntas fruto de las inquietudes personales, exposiciones de dibujos a partir del texto leído, etc.

Por otra parte, en la educación del siglo XXI existen vacíos curriculares por descubrir. Uno de ellos es la muerte, ya que el hombre quizás es el único animal que sabe que morirá. La experiencia de lectura mostrada trata de aportar a la didáctica de la muerte, materiales, desde la óptica de las posibilidades de lectura e interpretación de un texto como es el cuento, que ayuden a tratar curricularmente este contenido temático en las clases de Educación Infantil. Los resultados de este trabajo de lectura son plenamente satisfactorios ya que cada estudiante de este nivel educativo fue capaz de entender el contenido del cuento trabajado, realizar los ejercicios orales de comprensión de la narración trabajada y conocer que la lectura, y sobre todo la lectura de cuentos, es una fuente de descubrimiento de cualquier temática que pueda interesar al ser humano en cada momento de la vida. Visto así, podemos decir que al binomio Lectura y Biblioteca de Aula podemos añadir un tercer elemento en la etapa de la Educación Infantil que no es otro que el del cuento (González Gil, 1986), un tipo de narración con la que el hombre siempre ha tratado de explicar las realidades más maravillosas y diversas del mundo que lo rodea.

4. Bibliografía

- Aguiló, L.; Florit, Ll.; Trobat, C. (2013). La biblioteca de la escuela, un espacio vivo. *Aula de Innovación Educativa*, 222, 43-47.
- Arnaiz, V. (2003). Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 37-40.
- Bové Navarro, Ll. J. (2014). Lectura: la señora de los libros. *Aula de Innovación Educativa*, 230, 79.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 33-48.
- Centelles, J. (2005). *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.

- Corr, C. (2010). Children, Development, and Encounters with Death, Bereavement, and Coping. En C. A. Corr y D. E. Balk (Coord.), *Children's Encounters with Death, Bereavement, and Coping* (pp. 1-20). New York: Springer.
- Domingo Argüelles, (2014). Lectura, lectores y textos Por qué y para qué promovemos la lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 8-16.
- Durbán, G. (2010). La biblioteca escolar, avui. Un recurse estratègic per al centre. Barcelona: Editorial Graó.
- Feijoo, P.; Pardo, A. B. (2003). La escuela: una amiga en el duelo. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 41-45.
- González Gil, M. D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *Cauce*, 9, 195-208.
- Hernández Colina, M. (2003). La muerte en la literatura. *Revista Mañongo del Área de Estudios de Postgrado*. Recuperado el 22 de septiembre, 2014 de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo21/21-6.pdf>
- Herrán, A. (2013). La muerte y su didáctica en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Recuperado el 5 de septiembre, 2014 de http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/.../didmuerte.pdf
- Herrán, A.; De la Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo filosófico*, 75, 499-516.
- Howarth, R. A. (2011). Promoting the Adjustment of Parentally Bereaved Children. *Journal of Mental Health Counseling*, 33, 21-32.
- Koehler, K. (2010). Sibling Bereavement in Childhood. In C. A. Corr and D. E. Balk (Coord.), *Children's Encounters with Death, Bereavement, and Coping* (pp. 195-218). New York: Springer.
- Leopoldina Viana, F., Ribeiro, S. y Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 9-32.
- Nolla, A.; Giralt, J. (2003). Podemos hablar de la pérdida y de la muerte en primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 46-51.
- Poch, C.; Arnaiz, V. (2003). Pedagogía de la muerte: pedagogía de la vida. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 62-67.
- Polanco Alonso, J. L. (2014). La animación escolar a la lectura literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 64, 25-33.

- Reutzel, D. R. y Fawson, P.C. (2002). *Your Classroom Library: New Ways to Give it More Teaching Power*. New York: Scholastic.
- Short, K. G. (2011). Reading Literature in Elementary Classrooms. En S. A. Wolf; K. Coats; P. Encisco; C. Jenkins (Coord.), *Handbook of Research in Children's and Young Adult's Literature* (pp. 48-62). New York: Routledge.
- Slaughter, V.; Griffiths, M. (2007). Death Understanding and Fear of Death in Young Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 525-536.
- Wiseman, A. M. (2013). Summer's End and Sad Goodbyes: Children's Picture books About Death and Dying en *Children's Literature. Education*, 44(1), 1-14.
- Willis, C. A. (2002). The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221-226.



Número 3.
Enero de 2015

Plan de formación en comprensión lectora en el I.E.S. Américo Castro

Recibido:

Noviembre 2014

Aprobado:

Diciembre 2014

Pág. 96 a la 105

Ana Isabel Eleuterio Plata
IES Américo Castro

Palabras clave

comprensión lectora,
educación secundaria,
IES Américo Castro

Keywords

Reading comprehension,
secondary education,
IES Américo Castro

Resumen

El artículo trata de mostrar de forma general los principales problemas de comprensión lectora con que nos encontramos en los centros escolares. En concreto en el centro de Educación Secundaria IES Américo Castro, son bastantes frecuentes este tipo de problemas, que el alumnado no comprende lo que lee le repercute de forma negativa en la realización de todo tipo de actividades (exámenes, tareas, etc.) y en todas las áreas o materias. Es por eso que el artículo resume las principales actuaciones que se llevan a cabo en el centro, sobre todo a través del Plan de Lectura, para intentar paliar este tipo de dificultades. La mayoría de estas propuestas están basadas en tres ejes: una metodología dinámica, lúdica y motivadora para el alumnado; la colaboración de todos los profesores/as y todos los departamentos y, sobre todo, partir de los intereses y las motivaciones de nuestro alumnado para fomentar el hábito lector como base de la competencia lectora.

Abstract

The article tries to show an overview of the main problems of reading comprehension that we encounter in schools. Specifically in the center of Secondary Education IES Américo Castro, are quite common these problems, the students do not understand what you read will have a negative impact on the performance of all activities (tests, homework, etc) and all areas or subjects. That is why article summarizes the main actions carried out in the center, especially through reading plan, to try to alleviate these difficulties. Most of these proposals are based on three pillars: a dynamic, fun and motivating methodology for students; collaboration of all teachers / as and all departments and, above all, from the interests and motivations of our students to promote reading habit as a basis for reading literacy.

Todos los que nos dedicamos o nos hemos dedicado a la docencia alguna vez en nuestra andadura profesional, sean cuales sean los niveles, nos hemos encontrado ante esta situación: en un examen o en una actividad propuesta, preguntas por una cosa y el alumno o alumna te responde con otra totalmente diferente.

Pero en Educación Secundaria más concretamente, en la que desarrollo mi labor docente desde hace más de una década, nos podemos encontrar con casos aún más alarmantes como cuando explicas al alumno o alumna la respuesta a una actividad y después de mirarte un rato con cara que quiere parecer de atención te dice: “maestra, ¿entonces qué pongo?”

Vemos, por tanto, que las dificultades no son sólo en la comprensión escrita sino en la comprensión oral, que evidentemente van íntimamente relacionadas. ¿Qué está pasando? ¿Cómo afrontar ese problema cada vez más frecuente? ¿Qué significa mejorar la competencia o comprensión lectora?

Como docente especialista en el área de Lengua Castellana y Literatura he leído largo y tendido acerca del tema intentando buscar soluciones. En primer lugar en el que decides consultar es la normativa, pensando que lo que la ley establece, por sentido común, debe ser lo mejor para nuestro alumnado. Y me fijé en esas premisas básicas que tan bien suenan:

la adquisición de competencias comunicativas, comprensión y expresión, deben entenderse como motor de la formación personal, de la adquisición de conocimientos, de la autonomía para acceder a aprendizajes futuros y para el desarrollo integral de la persona. Estrechamente relacionadas con estos presupuestos el eje de nuestro currículo se establece en torno a las habilidades y estrategias para **hablar, escribir, escuchar y leer**.

Ahora viene el gran enigma... ¿cómo se lleva todo eso a la práctica? Independientemente de los contenidos que se trabajen, que son múltiples y variados, debemos conseguir que el alumnado lea y escuche, y, sobre todo, que se fije en lo que lee y oye.

Continué mis indagaciones con multitud de planes de lectura, tanto propuestos por las instituciones y administraciones, como de centros concretos y ahí es dónde fui encontrando algunas de las que creo pueden ser las claves. La teoría está muy bien, pero no se trata de lo que haces sino de cómo lo haces. Son las estrategias concretas las que nos pueden ayudar a que ciertos contenidos y habilidades sean adquiridas por el alumnado. Ahora bien, ¿en qué se basan esas estrategias? Porque también pude leer muchas directrices en ese sentido, la mayoría basadas en la actividad del alumnado, en que este construya su propio aprendizaje, en que el profesor o profesora sea solo coordinador o coordinadora del proceso....

De todas las estrategias una me llamó especialmente la atención y explico el porqué. De mi experiencia como docente y de mis múltiples indagaciones y lecturas acerca del tema de la comprensión oral y escrita he llegado a una conclusión

fundamental: el alumnado no entiende porque no se siente motivado o atraído por el tema que se trata, leen sin atención, no se molestan demasiado en comprender, les resulta mucho más sencillo que su profesor o profesora les diga la respuesta concreta y así no tienen que hacer la tarea de comprensión, sobre todo inferencial, que se les requiere.

Eso, sumado a la falta de hábito lector que se da en el 90% de los adolescentes, es lo que hace que fracasemos en nuestros intentos de que mejoren estas competencias básicas fundamentales que son la comprensión oral y escrita. Es por ello que ese ha sido uno de los pilares sobre los que decidí construir nuestro Plan de lectura y sobre el que trabajamos en nuestro centro.

La finalidad principal de nuestro proyecto es que el alumnado consiga, a través de la lectura, el dominio y la comprensión plena del lenguaje, de su propia lengua materna, que le llevará a la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa indispensable no solo para comunicarse sino para comprender el mundo. Dedicar un tiempo específico a la lectura significa asumir que la afición por leer y la creación de ese hábito también pueden aprenderse. Es conveniente, por ello, que exista una intencionalidad en fomentarlo.

Por otro lado la existencia de distintos niveles de competencia y comprensión “lectoras en el alumnado, así como las variadas preferencias temáticas que pueden observarse en un aula de cualquier nivel” de la etapa, favorecen el hecho de que hayamos descartado las propuestas homogeneizadoras del acto de leer. Por ello, si el principal objetivo de un Plan de Lectura ha de ser contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado, así como desarrollar su comprensión lectora, será un “principio didáctico” del Plan de Lectura, “fomentar el hábito lector” hasta convertirlo en una actividad permanente en la vida del alumno. Este fomento del hábito lector mejorará a su vez el proceso educativo (ya que la mejora de su competencia lingüística repercute a su vez en todas las materias); su formación integral y su desarrollo intelectual.

Por ello, nuestro principal objetivo en el centro es que nuestro alumnado entienda la lectura no solo como un medio para aprender sino como una forma de comunicarse, de disfrutar y, sobre todo, conseguir en nuestros alumnos y alumnas una buena comprensión y un buen aprendizaje lector que disminuya, en la medida de lo posible, las dificultades en las demás áreas y materias y el fracaso escolar en general.

Pero es importante señalar que la comprensión lectora no solo nos ayuda a tratar ámbitos propiamente lingüísticos o que atañen únicamente a la competencia comunicativa, sino que a través de él se pueden trabajar otros muchos aspectos que pueden ser motivadores para el alumnado, volviendo a esa intención principal que nos ocupa de fomentar el interés por la lectura con la finalidad de que mejoren su comprensión. Se trata de temas como:

- Tratamiento de información en distintos soportes.
- Empleo de textos procedentes de los medios de comunicación.
- Fomento del uso adecuado de las nuevas tecnologías.
- Educación en valores tales como respeto, diversidad, etc.
- Interculturalidad a través del conocimiento de obras y textos de autores de otros países y culturas

Quiere esto decir, que si los métodos empleados así como los materiales con los que se trabajan son diferentes y diferenciados tenemos más garantías de que el alumnado se sienta motivado. El uso de ordenadores para realizar tareas de lectura, la búsqueda de información a través de internet o materiales procedentes de los medios de comunicación (revistas, periódicos...) pueden resultar mucho más atractivos al alumnado y hacer la tareas más amena para ellos. De la misma forma el tratamiento de temas que no sean estrictamente académicos o científicos y relacionados con la educación en valores tales como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc., ilustrados con casos cercanos (reales o ficticios) a su realidad, pueden resultar más interesantes al alumnado.

Para llevar a cabo toda esta labor de una forma sistemática nos hemos propuesto unos objetivos concretos:

- 1) Realizar lecturas comprensivas de diferentes tipos de textos (centrándonos este curso en textos descriptivos y argumentativos).
- 2) Responder a preguntas tanto literales como inferenciales sobre estos textos.
- 3) Resolver actividades referidas tanto al vocabulario como a la comprensión de los textos.
- 4) Discernir entre ideas principales y secundarias de los textos utilizando técnicas como el subrayado.
- 5) Resumir de forma adecuada fragmentos y textos seleccionados.
- 6) Enfrentarse a la lectura de obras completas como fuente de disfrute personal y con actitud reflexiva y crítica.
- 7) Reflexionar sobre los temas tratados en los textos a partir de debates.
- 8) Expresar sus ideas en la elaboración de textos propios orales o escritos, con claridad y corrección en la exposición.
- 9) Participar en actividades interdisciplinares de fomento de la lectura y la escritura.
- 10) Colaborar en el funcionamiento y dinamización de la biblioteca escolar.
- 11) Utilizar las nuevas tecnologías de que dispone nuestro centro como fuente de información y como medio de realización de las distintas actividades.

Con estos objetivos se pretenden que el alumnado adquieran una serie de contenidos concretos relacionados directamente con la comprensión:

- Lectura comprensiva de fragmentos y obras.
- Búsqueda de términos y vocabulario que presente dificultades.
- Técnicas de sistematización de ideas como el subrayado.
- Resúmenes de textos leídos y trabajados en el aula.

- Resolución de actividades de comprensión y expresión escrita.
- Reflexión sobre los temas tratados a través de los textos mediante debates.
- Implicación en las actividades interdisciplinares.
- Participación en la dinamización de la biblioteca.
- Realización de actividades de carácter grupal e individual basadas en la expresión escrita.

Pero todo esto se concreta con una metodología y actuaciones concretas que constituyen lo más interesante de nuestra experiencia con la comprensión lectora en el centro. Tengamos en cuenta además que, si nuestra finalidad última es la de desarrollar la competencia comunicativa, no cabe duda de que profundizar en esta significa también introducir a los/as alumnos/as en los procedimientos básicos de investigación: indagación, discriminación y tratamiento de la información. Sea como fuere, debemos ser nosotros como profesores los que, en nuestra capacidad de adaptación al contexto concreto, seleccionemos en cada caso de forma flexible las estrategias metodológicas más adecuadas a cada situación, teniendo en cuenta los objetivos que perseguimos y los recursos con los que contamos.

En nuestra propuesta metodológica, y con independencia de la técnica que se emplee, hemos señalado una serie de consideraciones que deben presidir las propuestas didácticas que proponemos:

1. El espacio ha de tener un clima participativo y activo: se trata de crear un ambiente de comunicación, diálogo y cooperación donde se involucren los conocimientos y experiencias previas de los/as alumnos/as, sus capacidades y sus concepciones particulares en relación con el tema de los textos trabajados.
2. Hay que situar al estudiante delante de perspectivas diversas, delante de situaciones-dilema que despierten en él un pensamiento crítico y fundamental sobre los diferentes temas.
3. Conviene crear situaciones significativas para el estudiante que le conduzcan a la reflexión y a la toma de decisiones en relación con cuestiones técnicas y, también, éticas.
4. Se han de proponer actividades diversas que promuevan aprendizajes diferentes (individual/grupo de clase/grupo reducido, observar, analizar, debatir, planificar, criticar, exponer, evaluar, proponer...). Resultan de gran interés, a nuestro parecer, los trabajos en equipo: el intercambio de puntos de vista, el hecho de contrastar opiniones y la cooperación en la elaboración de propuestas de enseñanza preparan al alumnado en la técnica del trabajo en equipo. No olvidamos, sin embargo, la necesidad del trabajo individual y de la reflexión propia, ni tampoco los inconvenientes del trabajo en equipo sobre todo por la dificultad para que haya una participación equitativa de todos los componentes del grupo.
5. Conviene aprovechar, siempre que sea posible, los temas de actualidad, estableciendo una conexión necesaria entre aula y sociedad.

6. Se propone un cambio metodológico en el enfoque instrumental de la lectura (como destreza para adquirir información), hacia la lectura entendida como un fin en sí misma.
7. De la misma forma, se debe fomentar el uso habitual de las tecnologías de la información y de la comunicación como instrumento facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje

A partir de todas estas consideraciones llevamos cabo en el centro una serie de actividades concretas que paso a describir brevemente:

En primer lugar, a nivel general, cada departamento además establece unas lecturas recomendadas o con carácter obligatorio cuya lectura deberá realizar el alumno/a por su cuenta. Pudiendo, no obstante, y si la temporalización de la asignatura lo permite, trabajarlas en clase cuando se crea oportuno. El Plan de Lectura estará basado en lecturas asequibles para un alumnado con heterogéneos niveles de comprensión lectora, por ello se recomienda la Literatura que:

- Posea un léxico adecuado a la competencia lectora de los alumnos
- Sea una literatura experiencial, (muestra conflictos propios de la juventud), por lo que influye en la vida de los alumnos y se logra la identificación libro-alumno
- Ayude a la formación del pensamiento crítico y estético de los alumnos

En relación con las dos etapas principales de la adolescencia, dos bloques de temas que deberían utilizarse como criterios de selección:

- Etapa de la adquisición gradual de la personalidad (de 12 a 14 años). Temas: reales, actuales, biografías, libros de humor y deportes, libros de misterio y ciencia ficción, fantasía, suspense etc.
- En la etapa de acceso a la lectura plena (a partir de los 15 años) se debe prestar mayor atención a la selección de temas, por ejemplo aquellos que ayuden a conocer el mundo de los demás, a formarse en el conjunto de la vida, plantearse problemas y responsabilidades sociales etc.

Basándose en esas lecturas el alumnado, especialmente el alumnado de primer ciclo o para aquellos grupos específicos (diversificación o PCPI) que muestran algún tipo de dificultad elabora diarios y fichas de lectura. Para controlar el proceso de lectura, los alumnos y alumnas elaboran un Diario de Lectura (en formato pequeño, tipo agenda), en el que figurarán la fecha y el número de páginas que leen en cada sesión, así como un breve resumen de lo leído. Además, realizan una ficha de lectura que es recogida por el profesor y se encuadernará junto con las de sus compañeros como trabajo final de curso.

Una vez trabajadas esas lecturas en profundidad realizan una labor de reseñas en marcapáginas. Esta actividad consiste en la elaboración de un marcapáginas una vez realizada la lectura de una obra. El alumnado organizado por grupos o parejas, elabora su propio marcapáginas en el que aparece una reseña de la

obra y de porqué la recomienda o no. Estos marcapáginas quedarán en los ejemplares que de ese libro haya en la biblioteca.

Otra manera de fomentar el hábito lector y el gusto por la escritura que nos ayude a mejorar la comprensión es elaborando cómics. Esta actividad está siendo desarrollada con el alumnado del primer ciclo de la ESO. Una manera divertida de trabajar y entender una obra leída puede ser realizar un comic en el que se resume esa obra. Se puede hacer por parejas o grupos y luego quedarán expuestos en el aula.

Además de estas tareas relacionadas con el tratamiento de obras completas, se dedican en el aula una parte de las sesiones cada semana a la lectura de textos relacionados con cada materia, además de los que se trabajan en el libro de texto. De ellos el alumnado responde a una serie de cuestiones concretas de comprensión, tanto literal como inferencial, y luego a una serie de cuestiones valorativas y de reflexión acerca de los temas tratados que nos ayudan a la introducción de los temas transversales que ya he mencionado anteriormente.

Pero ya hemos resaltado la importancia de la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo. Es por ello, que independientemente de la tarea realizada por cada docente en el aula, se llevan a cabo actividades comunes en el centro, en las que participan diferentes departamentos así como el alumnado de distintos niveles y aulas.

Así por ejemplo hemos creado este curso un perfil de la biblioteca en twitter. La biblioteca de nuestro centro ya cuenta con un blog que no desaparecerá pero hemos observado que no ha sido demasiado el éxito del mismo. Por ello proponemos otra herramienta de seguimiento online de nuestro plan de lectura y biblioteca. El interés que despiertan las redes sociales entre nuestro alumnado es indudable. Por ello hemos creado un twitter de la biblioteca. Con esto les invitamos a que participen en una actividad en la que interactúan directamente, leyendo, comentando o incluso publicando sus propios textos. Esta iniciativa puede ayudarles a mejorar su expresión escrita, porque por ejemplo, cuando el alumnado escribe para el profesor, lo hace en un contexto en el que no utiliza su variedad lingüística habitual. Para evitar esto, el publicar en nuestra red social, les obligaría a escribir en una lengua real que les exige el contexto en el que lo hacen, además de preocuparse por emplear correctamente las normas ortográficas y nuestra lengua, con coherencia y cohesión.

Las posibilidades de aprovechamiento son las siguientes:

- Como calendario en el que se pueden recordar fechas importantes: feria del libro, celebraciones, concursos, efemérides, etc.
- Animar a la lectura a través de publicaciones en el muro de cada una de las obras que se proponen en la lista de lecturas. Los alumnos podrán establecer sus comentarios sobre ellas.

- Trabajar el comentario crítico de textos. Los contenidos que hemos leído y comentado en clase se publicarán a posteriori en el grupo, y el alumnado podrá escribir comentarios sobre estos textos, para que los demás compañeros de clase los puedan leer.
- Se podrán publicar textos que sirvan de opción a los que nos ocupan en clase.
- Confeccionar actividades para que los alumnos creen sus propios textos (coplas, poemas, etc.) a partir de unas pautas a seguir o un modelo que se les propone.
- Trazado de incógnitas o labores que los alumnos deben solventar siguiendo varios enlaces que se les facilitan en nuestro grupo.
- Orientación para ampliar información sobre los contenidos de las obras o textos que se tratan en clase, páginas de utilidad o enlaces.
- Exposición de imágenes o citas para interpretarlos y recapacitar sobre ellos. Por ejemplo, periódicamente se publica en el grupo una fotografía y se anima a los alumnos a proporcionarle un titular, o la posibilidad de comentar una cita famosa que deberán interpretar.
- Herramienta para la atención a la diversidad y al alumnado con necesidades educativas especiales, ya que facilita el acceso a una mayor variedad de actividades que usan diferentes códigos y canales de comunicación.

Además hemos creado el puesto de Ayudantes de Biblioteca. La idea es ir introduciendo poco a poco a los alumnos y alumnas, para que con el asesoramiento y apoyo de los profesores encargados de biblioteca puedan ir conociendo los diferentes recursos de la biblioteca. Las funciones de los Ayudantes de Biblioteca son por ejemplo el préstamo de libros en los recreos, la decoración de interiores y exteriores de la biblioteca con carteles donde se invite o se avise de los eventos que en relación a la lectura se llevan a cabo en el centro, mantenimiento y seguimiento del twitter, reparación y forrado de libros deteriorados, ordenación de libros, revistas, etc. en la estanterías correspondientes, etc. Los alumnos trabajan un recreo a la semana y están convenientemente identificados para que el resto de la Comunidad Educativa los reconozca.

Otra actividad que se realizan de forma general para el fomento de la lectura es el Club de Lectura. Se trata de reuniones a las que asiste el alumnado en el recreo para comentar con su profesor en cuestión, dudas o aspectos llamativos de las obras que en las distintas áreas se están leyendo.

De estas actividades de carácter general unas de las que más posibilidades ofrecen y más éxito tienen entre nuestro alumnado son las relacionadas con la prensa. Los periódicos ofrecen una mirada viva y dinámica de los acontecimientos más relevantes de nuestro entorno, son un medio presente y cotidiano. Recoger noticias, procesar la información que ofrecen, seleccionar productos periodísticos para su uso en el aula, dar a conocer sus géneros o coordinar proyectos interdisciplinares a partir del seguimiento de un tema, son sólo alguna de las tareas

que desarrollamos en este sentido. Mencionaré en concreto la elaboración de la revista escolar. En nuestro centro viene siendo ya una tradición a la que el alumnado muestra una respuesta muy positiva la elaboración de una revista. Existe para ello un grupo de trabajo especial de algunos profesores que elaboran junto con el alumnado de cursos superiores artículos, reportajes, entrevistas, etc., que se publican en un número al final de curso. Este curso además, desde el programa de bilingüismo, las profesoras y profesores que imparten docencia en estos grupos llevan a cabo un suplemento especial de la revista en consonancia con el departamento de inglés sobre un tema que se ha elegido en nuestro centro: El calentamiento global y la conservación del medio ambiente. Sobre este, el alumnado está realizando sus investigaciones, realizando entrevistas, artículos, reportajes y todo tipo de textos periodísticos. O bien, otra alternativa más sencilla, el periódico mural en sus diferentes modalidades: mural gráfico de información general, mural monográfico, mural interdisciplinar, mural de titulares...

El fomento del hábito lector va emparejado al desarrollo de la creatividad, por ello se han planificado actividades puntuales a lo largo del curso que potencien tanto la lectura como la escritura creativas, de este modo se logra la implicación del alumnado en el plan del que es protagonista, convirtiéndose así en creadores de textos y agentes de animación para otros compañeros. Algunas de ellas son: concurso de cuentos de Navidad, concurso de Cartas de Amor, concurso de Marcapáginas, el cartel o texto del mes, encuentros con autores de las obras que han leído en clase, elaboración de un mapa literario que están llevando a cabo los alumnos y alumnas de 1º ESO a través del proyecto lector en el que están realizando un taller de lectoescritura titulado “Cuentos del mundo”; se trata de hacer un mapa del mundo completándolo con información de la que se ha ido encontrando sobre países a través de sus cuentos y leyendas. (en colaboración con el departamento de Geografía e Historia)

Incluso se ha propuesto una campaña de recogida de libros cedidos por profesores y alumnos. Se persigue con esta iniciativa “aumentar el fondo de lecturas destinado a conformar la biblioteca, incentivar la lectura mediante las dedicatorias personales que se incluyen en los ejemplares, y potenciar la participación e implicación del profesorado y alumnado en el Proyecto”. Además, al igual que la prensa, como ya se trabaja en otras actividades, el cine y los medios de comunicación de masas en general, constituyen una buena opción que al alumnado resulta muy atractiva para el fomento de la lectura. A través de la presentación de películas o fragmentos de las mismas junto con los correspondientes textos en los que se han basado las películas, se trabaja en algunas áreas y se anima al alumnado a la lectura de obras completas en este sentido.

Por último, en relación a actividades extraescolares se puede potenciar también este gusto o interés por la lectura a través de visitas a periódicos, editoriales, emisoras de radio o visionado de alguna película en el cine.

Hasta aquí he resumido brevemente algunas de las principales actividades que se vienen llevando a cabo en nuestro centro y que se pretenden seguir desarrollando a lo largo de este curso. He resaltado aquellas que obtienen mayor éxito y que gustan más a nuestro alumnado. No quiere ello decir que sean las únicas ni que sean efectivas en todos los casos, son infinitas las posibilidades en este sentido y dependerá también del contexto de cada centro y del tipo de alumnado con el que se trabaja.

Si bien es cierto que las bases sobre las que se asienta el proyecto y nuestro trabajo, es decir, centrarse en los intereses del alumnado como instrumento de motivación y variar los métodos y los recursos para que resulten más atractivos, se pueden adaptar a cualquier contexto o situación a través de actividades, talleres o trabajos que el profesorado considere más oportuno.

No hay una fórmula mágica, pero somos nosotros, como docentes, los que debemos procurar mejorar los resultados de nuestro alumnado en este sentido y, sobre todo, conseguir que se conviertan en personas competentes en el ámbito de la lectura entendiéndola no solo como instrumento de comunicación fundamental sino como fuente de conocimiento y de expresión personal así como actividad lúdica y placentera.

Actividades generales e interdisciplinares

En este apartado distinguimos entre dos tipos de actividades, las de animación a la creación y la elaboración de textos propios y las de animación a la lectura.

Literatura y cine

Al igual que la prensa, como ya se trabaja en otras actividades, el cine y los medios de comunicación de masas en general, constituyen una buena opción que al alumnado resulta muy atractiva para el fomento de la lectura. A través de la presentación de películas o fragmentos de las mismas junto con los correspondientes textos en los que se han basado las películas, se puede animar al alumnado a la lectura de obras completas en este sentido.

Hasta aquí hemos mencionado algunas de las principales actividades que se vienen llevando a cabo en nuestro centro y que se pretenden seguir desarrollando durante este curso. No quiere ello decir que sean las únicas, son infinitas las posibilidades en este sentido y para ello se ha creado un “Grupo de Trabajo” basado en la búsqueda de materiales y sistematización del mismo mediante nuevas y diferentes actividades.



Número 3.
Enero de 2015

Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0

Recibido:
Diciembre 2014

José Rovira Collado
Universidad de Alicante

Aprobado:
Enero 2015

Pág. 106 a la 122

Palabras clave

redes sociales, lectura social, LIJ 2.0, Leoteca, Lectyo

Keywords

social networking, social reading, LIJ 2.0, Leoteca, Lectyo

Resumen

Entre las múltiples posibilidades que nos ofrecen los distintos servicios de redes sociales y *microblogging*, algunos objetivos fundamentales para su uso didáctico pueden ser el fomento de la lectura y el desarrollo de la competencia lectoliteraria. Contrariamente a lo que muchas voces plantean, que las ven como una distracción frente a la lectura tradicional, las redes sociales son un espacio de conversación y lectura donde, con dinámicas adecuadas, se puede trabajar la comprensión lectora desde muy distintas perspectivas, siendo un espacio central de lo que se ha definido como *LIJ 2.0 (Literatura y Lectura Infantil y Juvenil en la Web Social)*.

Abstract

In the many possibilities offered with social networking services and microblogging, some educational objectives may be to promote reading and the development of reading skills. Contrary to what many voices raised, who see them as a distraction from the traditional reading, social networking is a space where conversation and reading, with appropriate dynamics, can work reading comprehension from very different prospects, being a center of what has been defined as *LIJ 2.0 (Children's and Youth's Literature and Reading in Social Web)*.

1. Servicios de redes sociales y *microblogging*

Para poder presentar algunas de las múltiples posibilidades de promoción lectora que nos ofrecen los distintos espacios que generalmente se engloban bajo el término “redes sociales”, antes es imprescindible diferenciarlos. En primer lugar es necesario anotar que preferimos hablar de “servicios de redes sociales” ya que las redes sociales son vínculos personales y no son específicamente digitales. Al utilizar “servicios” o “sitios” nos referimos a los distintos programas que nos permiten establecer vínculos con otros perfiles a través de Internet. Sin embargo, generalmente “los servicios -o sitios- de redes sociales (SRS) son servicios web especializados en permitir relaciones de algún tipo entre las personas. Por extensión, a los SRS se les llama simplemente redes sociales” (De Haro 2010, 39).

Dentro de estas herramientas deberíamos diferenciar entre las *redes horizontales*, donde podemos crear un perfil dentro de una red específica, como puede ser *Facebook* <http://www.facebook.com>, en el que todos los usuarios tienen un mismo status, o las *redes verticales*, donde creamos una red social específica con intereses concretos como *Ning* <http://www.ning.com> e invitamos a participar a otras personas, por lo que crea una relación “vertical”. En este sentido, los grupos de *Facebook* también permiten este tipo de dinámicas.

Aunque también se suele incluir dentro de las redes sociales, el concepto de *microblogging* tiene unas características propias, definidas principalmente a través de la plataforma más destacada: *Twitter* <http://www.twitter.com>. La principal es la brevedad de las intervenciones. Generalmente se limitan a 140 caracteres por mensaje adaptando las características de los primeros SMS. Esta limitación implica realizar un ejercicio de síntesis. Igualmente, se utilizan en otros espacios como los blogs (García Rodríguez *et alii* 2014) y los marcadores sociales, con el *microblogging* se ha generalizado el uso de etiquetas (*hashtags*) para agrupar distintas intervenciones en un mismo tema. También tienen características sociales para crear una red de contactos, pero las dinámicas son distintas a las anteriores.

Por último, nos encontramos con los servicios de redes sociales centrados en la lectura y en la literatura, aunque puedan utilizarse para otras cuestiones como ocurrió con la Primavera Árabe o Alto al SIMCE de Chile (Amaya, 2014). Podríamos encuadrarlas dentro del *software* de redes sociales o en los servicios verticales ya que son espacios creados específicamente para un fin y detrás tienen un equipo concreto. Por ejemplo, la web de la revista *Babar* incluye un apartado de *Redes sociales sobre libros* [http://revistababar.com/wp/enlaces/#redes_sociales]:

- Anobii <http://www.anobii.com/>
- Goodreads <http://www.goodreads.com/>
- Lecturalia <http://www.lecturalia.com/>
- Leoteca <https://www.leoteca.es/>
- LibraryThing <http://www.librarything.es/>

- Librofilia <https://www.librote.com/>
- Librote <http://www.librofilia.com/>
- Que libro leo <http://www.quelibroleo.com/>

A continuación mostraremos algunos usos y posibilidades de las distintas herramientas, desde los espacios más generalistas como *Facebook* o los clubes de lectura a través de servicios como *Twitter*, hasta llegar a redes sociales específicas centradas en la literatura, como *Goodreads*, *Librarything* o *Entrelectores*, haciendo una descripción de las distintas posibilidades y una presentación de las últimas novedades como *Lectyo*, centrada en los profesionales y mediadores de la lectura o *Leoteca*, enfocada a la lectura infantil y juvenil. Pero antes es necesario presentar la perspectiva de nuestro análisis como elementos centrales de la *LIJ 2.0*.

2. Lectura Social y LIJ 2.0

Dentro de los espacios de difusión y desarrollo de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en Internet, las redes sociales ocupan un espacio fundamental porque han modificado las maneras de interaccionar entre los lectores, que disponen de nuevas formas de participación alrededor de la obra literaria. Son un espacio más de lo que conocemos como *LIJ 2.0* (Rovira 2008 y 2011) siglas que responden al concepto *Literatura y Lectura Infantil y Juvenil en la web social* y en él se engloban los espacios propios de la web social:

El nuevo espacio de la LIJ 2.0 que ha ido creciendo a lo largo de la investigación incluye: Blogs y Wikis sobre LIJ; presencia de esta en los servicios de redes sociales como *Facebook* o *Tuenti*; redes sociales específicas; aportaciones desde el “microblogging” principalmente con *Twitter*. (Rovira Collado, 2011 pp. 138-139).

Dentro del concepto se ha incluido también la idea de lectura junto con la sigla tradicional de LIJ ya que hay muchos elementos de la LIJ 2.0 que no son propiamente literarios. “La revolución digital hace posible que surja la LIJ 2.0 que ofrece entre otras cosas la posibilidad de comunicación directa e inmediata entre los lectores y de los lectores con el autor” (Observatorio de lectura y el libro, 2014, p.46).

Para comprender el alcance de esta LIJ 2.0 debemos atender, en primer lugar, al concepto de *Lectoescritura Multimedia*. Tíscar Lara, (2009, p. 21) y Mario Aller, (2009) describen la nueva realidad de la red, donde a la hora de comunicarnos, todavía principalmente a través del código escrito, nos apoyamos en otros medios que aumentan la inmediatez con la que nos comunicamos (Jiménez, 2015). Además, las nuevas posibilidades sociales permiten que cualquier persona participe en la red interactuando con otras personas.

Pero la transformación fundamental para comprender el alcance de esta LIJ 2.0 es el de la *Lectura social*, generada por las nuevas maneras de interacción que ofrece Internet. Lluch y Barrena (2007) ya plantean la importancia de los foros de

Internet sobre obras literarias, donde los jóvenes lectores pueden participar y compartir su opinión sobre las distintas lecturas. La labor editorial se transforma ya que hay espacios para mantener contacto directo con los lectores: “Esta nueva manera de comunicarse con el lector directamente libera al libro o al editor del lastre del mediador, de pensar qué le podía gustar dado que era el que recomendaba el libro al lector, y le permite proponer un relato adecuado a los gustos del lector” (Lluch y Barrena 2007, p. 9).

Debemos anotar que aunque esta *lectura 2.0* se produce en cualquier ámbito y edad, son principalmente los jóvenes los que adoptan enseguida estas dinámicas, aunque luego se vayan generalizando.

Gemma Lluch ha realizado en los últimos años distintas investigaciones en torno a este concepto, donde se describen dinámicas de la lectura social y ha demostrado la importancia de la participación en distintos medios sociales para la promoción de la lectura (Sánchez, Lluch y del Río, 2013) y (Lluch, 2014). Algunas de las características de esta lectura 2.0 son:

1. *Los sujetos crean comunidades virtuales de lectura.* Posiblemente, la principal conclusión de la investigación tiene que ver con las nuevas formas de crear comunidades de lectores que ya no se generan ni se tutelan desde la escuela o la biblioteca.

3. *Los lectores crean los espacios, ganando protagonismo y visibilidad.* Aunque la editorial o la autora colaboran o intervienen, el usuario es el que produce los contenidos adaptándolos a las normas y a las características de cada red social y de cada plataforma; como consecuencia, el efecto viral de los mensajes es mucho mayor.

4. *El hecho lector se transforma en conversación social.* Los espacios analizados son menos forzados y más cercanos que la escuela o la familia porque, como comentan en diferentes documentos, conectan con otros que tienen aficiones similares y que pueden convertirse en amigos. En este nuevo contexto, la lectura deja de ser una afición que provoca aislamiento para transformarse en un constructo de conversaciones (Lluch 2014, pp. 17-18).

Desde otra perspectiva, José Antonio Cordón y Raquel Gómez Díaz, también describen la *lectura social y colaborativa* (DINLE 2013):

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.

La lectura social sigue la lógica interna de la Red, en la que la estructura taxonómica propuesta para ordenarla y explorarla se define en cuatro líneas fundamentales:

1. *Social networking* (redes sociales)
2. Contenidos
3. Organización social e inteligente de la información
4. Aplicaciones y servicios (mashups)

Del mismo grupo de investigación encontramos distintos trabajos (Cordón et alii 2013) y (Alonso y Cordón, 2014) donde plantean las posibilidades sociales de la lectura actual:

El proceso de lectura al tiempo que individual, es fuertemente social. Compartir las lecturas forma parte del fundamento mismo de nuestra cultura. (...). El lector no sólo lee desde el anonimato, sino que participa en el contenido y deja un trazo visible de su paso por

el texto. Cuando hablamos de lectura social estamos hablando de la capacidad de enriquecer un texto por medio de la intervención de los lectores. (Alonso y Cordón, 2014).

Las nuevas redes sociales de lectura son, por lo tanto, la máxima expresión de *Lectura Social*, ya que al crearnos un perfil en una página concreta demostramos el interés por participar en una comunidad de lectores a través de Internet, para, entre otras cosas: conocer las últimas novedades literarias, compartir las obras preferidas, participar en tertulias y clubes de lectura o comentar las obras. Dichos espacios demuestran que las redes sociales no son solo una distracción y pueden aprovecharse para fomentar la lectura.

El reportaje “Lectura social: el reto de pasar de página en grupo” (RTVE 2012) desglosa varios de los aspectos citados en torno a las redes sociales de libros y la lectura social a través de la voz de especialistas y gestores de las distintas redes.

Araceli García recuerda la importancia de la interacción entre iguales en la recomendación de obras de LIJ. Estas redes se convierten en un espacio idóneo:

Según la última *Encuesta de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*, el 17% de los mayores de 14 años, utilizan como criterio para la selección el consejo o recomendación de un amigo, lo que viene a corroborar lo que todos los que nos dedicamos a trabajar en el campo de la LIJ sabemos: que por mucho que los profesionales hagan recomendaciones, con los niños y los jóvenes lo que mejor funciona es el “boca a boca”. (García 2013,15)

3.1. El libro de caras como espacio de lectura e investigación

Facebook o el “libro de caras”, con sus más de mil millones de perfiles, es el principal ejemplo de las redes sociales generalistas y la forma de introducción de muchas personas en las dinámicas de la web 2.0. En palabras de Alejandro Piscitelli (2010):

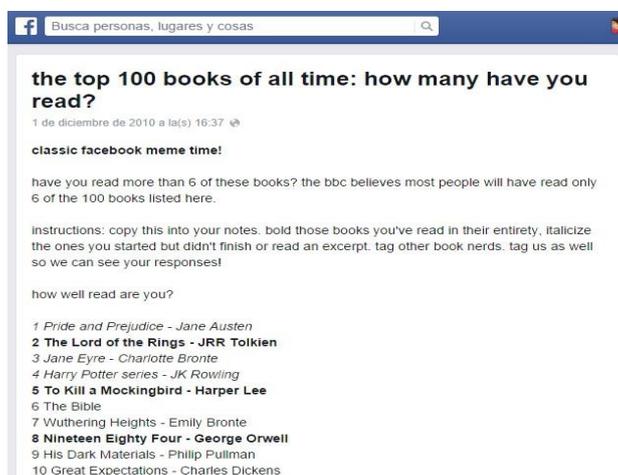
Facebook está contribuyendo a la alfabetización digital por caminos inéditos (caracterizado por el casi nulo costo cognitivo, la casi no intersección entre una proporción enorme de usuarios y otros usos de la web, a excepción del correo electrónico, o la potencial aparición de redes sociales de segunda generación temáticas y de nicho -usando plataformas como *Ning*- para las cuales *Facebook* sería la propedéutica y el entrenamiento, necesario pero pasajero – *Facebook* es una poderosa herramienta de alfabetización digital inocua y transparente.

Dentro de la plataforma podemos crear perfiles, páginas, grupos o incluso aplicaciones con múltiples objetivos. La promoción lectora puede ser uno de ellos y desde todos los ámbitos (autoras/es, editoriales, docentes, bibliotecas...) encontramos infinidad de propuestas centradas en la lectura literaria. Las nuevas formas de interacción nos permiten contactar directamente con personas de todo el mundo con gustos comunes, escribir directamente a una autora o autor, crear el perfil de una obra o un personaje, participar en un club de lectura... y otras muchas dinámicas que favorezcan el desarrollo de la competencia lectorsliteraria.

Dentro del libro de caras también es habitual encontrar preguntas virales o “memes” sobre múltiples temas, como por ejemplo “Los libros más leídos”. A través de cadenas de contactos que van transmitiendo la pregunta aparecen recurrentemente estas dinámicas que sirven para estrechar los lazos sociales a través de gustos literarios comunes. Los contactos pueden aconsejar lecturas a otras personas o incluso podemos seguir algún referente que nos ofrezca su lista de preferidos. Además en *Facebook* aparecen constantemente listados de distintas entidades, concursos, asociaciones o personas que plantean los mejores libros del año, de la década, del siglo o incluso de todos los tiempos.

En 2003 la BBC británica propuso la lista *BBC's The Big Read - Best Loved Novels of All Time*, donde a través de encuesta a más de setecientos mil británicos se configuraba una lista encabezada por *La Compañía del Anillo* y *Orgullo y prejuicio*. En el portal de *List Challenges* [<http://www.listchallenges.com/bbc-the-big-read-best-loved-novels-of-all-time>] encontramos ese listado y una aplicación que nos permite calcular cuántos hemos leído. Esta lista ha ido cambiando y la propia BBC lanzó la teoría de que la mayoría de las personas solamente había leído seis de esos libros.

Para responder a esta idea, el propio *Facebook* generó un *Meme* donde cada usuario podía marcar las obras leídas y así responder a esta afirmación. Encontramos múltiples notas de distintos perfiles entre noviembre y diciembre de 2010 donde se lanza esta dinámica:



Nota en el perfil *smartwatercanada* 1/12/2010

<https://www.facebook.com/notes/smartwatercanada/the-top-100-books-of-all-time-how-many-have-you-read/152410098138234>

Esta dinámica se sigue realizando y podemos acceder a las encuestas de *List Challenge* para comprobar nuestra posición en un ranking de lectores.

Goodreads propuso un espacio similar basado en esa lista para señalar las obras leídas, darles una calificación y señalar las futuras lecturas [[http://www.goodreads.com/list/show/10203.The BBC Book List Challenge](http://www.goodreads.com/list/show/10203.The_BBC_Book_List_Challenge)]. Es

una lista dinámica donde los votos de los usuarios van transformando el orden. La media de los miembros de *Googdreads* es de veinticuatro obras leídas.

Volviendo a *Facebook*, encontramos que este listado es muy similar a la propuesta ofrecida por esta red social. Durante dos semanas del verano de 2014, dos investigadores Lada Adamic y Pinkesh Patel aprovecharon una de las dinámicas sociales antes mencionadas titulada *List 10 books that have stayed with you in some way*. A través de ciento treinta mil aportaciones realizaron una enorme base de datos donde recogían todas las obras y les daban una valoración según la posición en la que aparecían. Recordemos que al hacer estas intervenciones en *Facebook* los usuarios no eran conscientes que su información podía recopilarse para hacer investigaciones, publicidad o venta *online*. Estamos ante un claro ejemplo de las posibilidades del *Big Data* (Macrodatos). Con esta técnica también se puede hacer una radiografía de las personas que participaron en ese *meme* durante ese periodo de tiempo: “El 63,7% eran estadounidenses, el 9,3% de la India, 6,3% de Reino Unido y el 20,7% restante de otros países. La media de edad fue de 37 años y, entre los participantes, había tres mujeres por cada hombre.” (El País 2014). En la página oficial de *Facebook* se recoge el siguiente listado:

1. 21.08 Harry Potter series - J.K. Rowling
2. 14.48 To Kill a Mockingbird - Harper Lee
3. 13.86 The Lord of the Rings - JRR Tolkien
4. 7.48 The Hobbit - JRR Tolkien
5. 7.28 Pride and Prejudice - Jane Austen
6. 7.21 The Holy Bible
7. 5.97 The Hitchhiker's Guide to the Galaxy - Douglas Adams
8. 5.82 The Hunger Games Trilogy - Suzanne Collins
9. 5.70 The Catcher in the Rye - J.D. Salinger
10. 5.63 The Chronicles of Narnia - C.S. Lewis

Facebook data science, 1/09/2014 <https://www.facebook.com/notes/facebook-data-science/books-that-have-stayed-with-us/10152511240328859>

El estudio se centra en las quinientas obras más citadas, pero en general hay un grado de afinidad bastante bajo. Predomina la lengua inglesa y el mercado norteamericano, pero sí que aparecen algunas obras en español: “Habrá que esperar a tener resultados hispanohablantes (el fenómeno solo ha empezado a darse recientemente en esos muros) para ver si sube o baja el primer libro escrito en español: *Cien años de soledad*, en el puesto 38” (El País, 2014).

Además, en la misma página podemos acceder a distintos gráficos donde aparecen las obras interconectadas, según su aparición en distintas listas, creando un esquema de gustos literarios e interconexiones.

3.2. Ning Lectura y LIJ

Dentro de los servicios de redes verticales, *Ning* era posiblemente el espacio más destacado, pero al transformar sus opciones en un servicio de pago en el verano de 2010, muchas redes de referencia han ido desapareciendo. Algunos ejemplos eran:

- *Gente de Libro* <http://gentedelibro.ning.com/> (no activo), que se presentaba como “Un aporte colectivo para la profesionalización del sector
- *Lecturas y Lectores* <http://lecturasylectores.ning.com/> (no activo) era posiblemente una de las principales redes de Ning sobre LIJ y didáctica de la lengua y la literatura
- *Observatorio lector* <http://ibbymexico.ning.com/> (no activo). Esta red estaba dedicada a Libros Cine, Lectura y Cibercultura, con una actividad constante hasta 2012

Específicamente sobre la promoción de la lectura encontramos en la actualidad distintos modelos de actuación todavía activos, como por ejemplo:

- *Café de escritores* <http://cafedeescritores.ning.com/>. Red social de escritores y amantes de la literatura
- *Literatia* <http://literatia.com/>. Red social de literatura
- *Club literario Cerca de ti*. <http://cerca-de-ti.com/>. Un lugar de encuentro entre autores y aficionados a la literatura. Publica aquí tu obra, conoce autores, únete

Juan José de Haro [<http://jjdeharo.blogspot.com.es/>] incluye distintas entradas dedicadas al cambio de *Ning* y analiza herramientas similares como *Grou.ps*, *Grouply* o *Edu20.com*. También *Gnoss* [<http://www.gnoss.com/home>] es una propuesta específica para crear redes sociales con fines educativos. Por ejemplo *Didactalia* [<http://didactalia.net/comunidad/materialeducativo>] cuenta con más de noventa y cinco mil recursos y casi doscientos mil usuarios que comparten materiales y participan de una red educativa en castellano.

3.3. Prácticas lectoras con Twitter

El otro espacio que mayor atención recoge, sobre todo con la revolución de los dispositivos móviles, es *Twitter*. Tíscar Lara (2011) hace un completo recorrido de las funciones comunicativas de la herramienta. Además, desde 2009 Twitter ocupa el primer lugar de la prestigiosa encuesta sobre tecnología educativa del *Centre for Learning & Performance Technologies* [<http://c4lpt.co.uk/top100tools/>] y la considera como la más importante para la educación.

Centrándonos en las posibilidades en torno a la lectura, y no ocupándonos en la creación literaria, una de las actividades más generalizadas es la del club de lectura. En 2010 el profesor Jeff Howe, de la Universidad de Harvard y editor de *Wired* propuso el club de lectura *One book, one Twitter* donde más de ocho mil personas compartieron su lectura de *American Gods* de Neil Gaiman.

En nuestro entorno destacan varias propuestas en lengua catalana, como la experiencia de *@llegimipiulem* [<https://twitter.com/llegimipiulem>] un club de lectura en catalán que se desarrolla a través de los tuits de los distintos participantes con más de siete mil seguidores y cuatro mil tuits. Dinamizado por Laura Santacruz

@lalectora, @judithvives y @npini, ha sido un espacio de experimentación constante y todo su trabajo, iniciado en 2010, ha sido recogido por la *Institució de las Lletres Catalanes* (ILC) [<http://www.lletrescatalanes.cat/ca/lletres-2-0/llegim-i-piulem>] como un reconocimiento a la labor de promoción lectora en Internet.

Desde este modelo principal encontramos también otras propuestas como #dialegl2, organizada por el profesor Ignasi Moral Reig, [<https://twitter.com/imoralr>] o *Llegirxdirms2* de Angels Soriano [<https://twitter.com/Angelssoriano74>] también basada en esta herramienta para diseñar un completo plan de lectura escolar y demostrando que es una estupenda herramienta para la evaluación del proceso.

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR) entre los meses de noviembre de 2012 y mayo de 2013, también organizó el *Club de Lectores Juvenil Contenedor de Océanos* [<http://cilij.fundaciongsr.com/705/I-Ciclo-de-Tuit-Encuentros-con-escritores-de-Literatura-Juvenil>] donde se plantean una serie de citas con prestigiosos autores de Literatura Juvenil, a través de su perfil @C_oceanos [https://twitter.com/C_Oceanos] y la etiqueta #TuitLIJ.

Una buena manera para introducirnos en *Twitter* es a través de las listas que agrupan usuarios con intereses específicos. Respecto a la LIJ, podemos encontrar los siguientes ejemplos en diciembre de 2014:

- <https://twitter.com/Darabuc/lists/lij-espacios> (155 usuarios., 15 seguidores.)
- <https://twitter.com/ranaencantada/lists/lij> (331u., 28s.)
- <https://twitter.com/#!/pizcadepapel/novedadinfantilyjuvenil/members> (207 u., 22s.)
- <https://twitter.com/#!/Estornudos/lij> (215u, 25s.).
- <https://twitter.com/ComprensLectora/lists/ilustradores> (651u., 11s.)
- <https://twitter.com/joserovira/lists/lij-y-animaci%C3%B3n-lectora/members> (701u. 43s.)

4. Redes sociales de lectura

Además de los anteriores espacios generalistas, existen otras redes específicas centradas en el mundo de los libros. Ya hemos visto el listado de la *Revista Babar*, pero en la red encontramos múltiples entradas sobre estas herramientas, que se han convertido en un espacio específico de la *LIJ 2.0*. Judit Rodríguez (2013) las define así:

En definitiva, comunidades de lectura en mil y un formatos que lo único que pretenden es hacer de la lectura algo social, del mismo modo que lo es el cine o la música. Siguiendo esta praxis, se han ido poniendo de moda, desde hace unos años para acá y cada vez más, las redes sociales de lectores.

En la actualidad existen infinidad de ellas, algunas más completas que otras y con características propias, pero la mayoría permiten contactar con lectores de nuestras mismas afinidades, descubrir nuevos libros a partir de nuestras lecturas anteriores y, por supuesto, comentar y debatir sobre cuantos libros deseemos. (Rodríguez 2013).

En el blog de *SM Conectados* hay una entrada específica titulada “Aplicaciones de lectura en redes sociales y dispositivos móviles” (2013) [<http://blog.smconectados.com/2013/04/23/aplicaciones-de-lectura-en-redes-sociales-y-dispositivos-moviles/>] y en la web de *Literaturas SM* tenemos una entrada con una de las listas más completas sobre redes sociales de lectura en español [http://www.literaturasm.com/Redes_sociales_de_libros.html].

El mapa global de las redes sociales [<http://www.iredes.es/mapa/>] incluye un grupo temático dedicado a la literatura que recoge los siguientes datos:

Nombre	Usuarios/as	Temática	Origen	Año creación	Dirección
<i>Biblioeteca</i>	25.000	Literatura	España	2010	http://www.biblioeteca.com/
<i>Librofilia</i>	25.000	Literatura	España	2008	http://www.librofilia.com/
<i>Entrelectores</i>	49.230	Literatura	España	2010	http://www.entrelectores.com/
<i>Lecturalia</i>	67.904	Literatura	España	2009	http://www.lecturalia.com/
<i>Librarything</i>	1.700.000	Literatura	EEUU	2005	https://www.librarything.com/
<i>Goodreads</i>	25.000.000	Literatura	EEUU	2006	http://www.goodreads.com/

Sin embargo, es muy importante no confundir estos sitios de redes sociales de lectura, con las aplicaciones móviles de lectura ni con las plataformas de distribución *online*. Estas últimas se encargan de la venta de obras a través de Internet:

Las plataformas de comercialización de libros electrónicos son las encargadas de ofrecer al usuario y futuro cliente un amplio abanico de material en formato digital, de presentarlo de forma conveniente y atractiva a fin de que el lector cuente con todos los datos necesarios para decidir realizar la adquisición del *ebook* que está consultando... Además, deben ofrecerle una serie de servicios que posibiliten facilitar el proceso de adquisición a la vez que difunden y comparten información sobre su fondo bibliográfico electrónico... (Borrel, 2012, 107).

Araceli García (2013) hace un completo análisis de estos espacios y la presencia de la LIJ en ellos. Aunque por desgracia sigue siendo mínima, sí destaca la importancia de usar las redes sociales para promocionar la LIJ:

Si hay un factor decisivo al que pueden contribuir los portales de distribución y venta para que la LIJ digital sea cada vez más visible, es la posibilidad de utilizar las redes sociales para incluir comentarios, opiniones, libros favoritos, etc. Niños y jóvenes demandan, cada vez más, poder compartir sus lecturas y comprobar que opinan sus semejantes sobre ellas. Además, las redes sociales pueden ayudar a crear expectación o interés por determinadas obras, al tiempo que los editores pueden conocer de primera mano las opiniones de los lectores, adecuar sus catálogos e incluso personalizarlos. (García Rodríguez, 2013, 15).

Las redes sociales de lectura, al igual que muchas plataformas de distribución, incluyen programas que analizan nuestros gustos literarios y nos proponen nuevas lecturas según nuestra navegación por la red. Javier Celaya y todo el equipo de la web *DosDoce* (2012) son un espacio de referencia para conocer las novedades en este

ámbito. Aunque tenemos plataformas en español, también en las páginas de origen estadounidense tenemos suficientes perfiles y reseñas de obras de España e Hispanoamérica y casi todas ofrecen una versión en distintas lenguas. Muchas de ellas además permiten compartir la información a través de las redes sociales generalistas ya citadas y otras herramientas de la web 2.0.

También existen otros espacios como los repositorios de obras y las aplicaciones móviles que también incluyen posibilidades sociales como *Anobii* <http://www.anobii.com/> o la española *24symbols* <https://www.24symbols.com/>.

4. 1. Presencia de la LIJ

En cada uno de estos espacios encontramos obras de LIJ enfocadas a todas las edades y sobre todo, la participación de jóvenes lectores y lectoras que se mueven con total soltura dentro del medio. Las dinámicas de interacción a través de las redes sociales están en este caso enfocadas a la promoción lectora.

En *Librarything* tenemos la posibilidad de acceder a una completa página de estadísticas [<http://www.librarything.es/zeitgeist>] con varios listados muy completos con una información muy detallada.

The screenshot shows the LibraryThing website interface. At the top, there's a navigation bar with options like 'Portada', 'Tus libros', 'Añadir libros', 'Grupos', 'Charlar', 'Local', 'Más', 'Estadísticas', and 'Josepovecalleado'. Below this, there are several sections:

- Nuevo:** Mira el panorama actual sólo para tu idioma.
- Resumen de panorama actual:** Más información de la que necesitas.
- Estadísticas Vitales:**
 - Miembros: 1.862.930
 - Libros catalogados: 82.707.641
 - Etiquetas añadidas: 111.602.529
 - Obras únicas: 8.449.100
 - Reseñas: 2.236.726
 - Obras reseñadas: 822.795
 - Calificaciones: 14.167.299
 - Portadas aportadas por los miembros: 4.053.707
 - Imágenes de autores: 81.418
 - Imágenes del lugar: 11.935
 - Grupos: 10.205
 - Temas de conversación: 162.176
 - Mensajes de conversación: 4.918.754
 - Piedras de toque de discusión: 3.463.249
- Libros gratuitos distribuidos:**
 - Libros entregados de Primeros Reseñadores: 200.654
 - Libros entregados de Member Giveaway: 473.982
 - Total de libros gratuitos distribuidos: 674.636
- Las 50 bibliotecas más grandes (ver más):**
 - earandino2012 (65.535 libros), jonathan_rigby (51.101 libros), kamran3 (45.604 libros, privado [Nota: biblioteca privada]), keathe (35.152 libros), chchlibrary (28.402 libros), lyzard (26.955 libros), callum-main (26.875 libros), hedrin (26.771 libros), Pages_Aplenty (25.871 libros), stanstebner (25.039 libros), geoffmangum (24.807 libros), crosby (24.003 libros, privado [Nota: biblioteca privada]), diana_n_TBR (23.715 libros, privado [Nota: biblioteca privada]), spicore (23.603 libros, privado [Nota: biblioteca privada]), BlueFlynn52 (22.586 libros), alpsale (22.099 libros, privado [Nota: biblioteca privada]), KigaliLibrary (22.703 libros), EmsCape (22.325 libros), Adoll_Lademas (22.056 libros), Leichen (21.721 libros), ...
- Los 25 libros más reseñados (más):**
 - Los juegos del hambre (2.727 reseñas), Crepúsculo (1.924 reseñas), La ladrona de libros (1.429 reseñas), Los hombres que no amaban a las mujeres (1.427 reseñas), En llamas (1.346 reseñas), Sinsajo (1.246 reseñas), Harry Potter y las Reliquias de la Muerte (1.217 reseñas), Crisidas y señoras: tres mujeres a punto de dar un paso extraordinario, una historia con corazón y esperanza (1.182 reseñas), Harry Potter y la piedra filosofa (1.105 reseñas), La carretera (1.095 reseñas), El código Da Vinci (1.055 reseñas), La mujer del vigero en el tiempo (1.047 reseñas), El curioso incidente del perro a medianoche (1.013 reseñas), Cometas en el cielo (1.009 reseñas), Agua para elefantes (1.008 reseñas), El dador de recuerdos (922 reseñas), La sociedad literaria y el pastel de piel de patata de Guermes (909 reseñas), Amanecer (889 reseñas), El libro del cementerio (886 reseñas), Luna nueva (885 reseñas), Orgullo y prejuicio (867 reseñas), Matar un ruiseñor (845 reseñas), Divergente (824 reseñas), Bajo la misma estrella (792 reseñas), El ladrón del rayo (781 reseñas)
- Los 25 mejores libros (más):**
 - Harry Potter y la piedra filosofa (78.522), Harry Potter y el Misterio del Príncipe (66.222), Harry Potter y la Cámara Secreta (67.993), Harry Potter y el Prisionero de Azkaban (67.369), Harry Potter y la Orden del Fénix (66.428), Harry Potter y el Caliz de Fuego (65.790), Harry Potter y las Reliquias de la Muerte (62.678), El hobbit (52.858), El código Da Vinci (51.524), 1984 (49.942), Orgullo y prejuicio (49.484), El Cuadrante norte del Cielo (47.377), Matar un ruiseñor (46.460), El gran Gatsby (45.770), Crepúsculo (42.057), Cometas en el cielo (37.472), Rebelión en la granja (35.561), Jane Eyre (35.519), Los Juegos del Hambre (35.092), El Señor de los Anillos III: El retorno del Rey (33.882), Un mundo feliz (33.473), Luna nueva (32.195), Ángeles y demonios (32.728), El curioso incidente del perro a medianoche (31.437), Vida de Pi (31.437)
- Los 25 mejores libros por valoración:**
 - Validados por al menos 25 usuarios
 - Wilhelm Reich in Hell (8.24), The Restless Rise of Arturo Ui (6.11), Brecht on Theatre: The Development of an Aesthetic (7.94), You Can't Catch Death: A Daughter's Memoir (7.84), The Ultimate Encyclopedia of Knots & Ropework (7.09), Zenopy y Carlitos, vol. 6: 1961 - 1962 (6.99), On Directing Film (6.92), The Snake Oil Wars, or, Scheherazade Ginsberg Strikes Again (6.72), Loading Mercury With a
- Autores que utilizan LibraryThing (lista completa):** Diana Gabaldon, Lee Child, Don Maitz, John Green, Sandra Brown, David Brin, Laurie R. King, Brandon Sanderson, Julie Devereaux, Diane Duane, Jon Scieszka, Laurie R. King, Ann Brashers-Krug, Naomi Novik, James Rollins, Lisa See, Kate MacAlister, Andrew Gross, Chris Bohjalian, Elizabeth Bear, Janny Wurts, Joe Hill, Dan Chaon, Melissa Marr, Nancy Holder, Jo Beverley, Patrick Rothfuss, Sharon Kay Penman, The Kito, Susan Mahary, James Dashner, Susan Wittig Albert, Edward R. Tubb, Alan Furst, Adriana Trigiani, Susan Wiggs, Randy Alcorn, Matthew Pearl, Bryan Lee O'Malley, Lynn Viehl, Sharon Lee, Sarah Addison Allen, Sholem Berger, Tatiana Holway, Neal Asher, Sabrina Jeffries, C. E. Murphy, Cate Dermody, Andrew Vachas, Sheryl Woods - ver la lista completa.
- Los 75 mejores autores (nube de autores):** Por número de copias: J. K. Rowling (520.473), Stephen King (390.335), Terry Pratchett (326.918), J. R. R. Tolkien (250.240), C. S. Lewis (234.643), Neil Gaiman (213.473), William Shakespeare (208.583), Nora Roberts (200.946), Agatha Christie (184.629), James Patterson (164.009), Jane Austen (161.606), Isaac Asimov (155.307), Stephenie Meyer (154.582), Charles Dickens (146.407), John Grisham (138.128), Dan Brown (129.447), Anne McCaffrey (126.979), Orson Scott Card (126.834), Janet Evanovich (126.353), Kurt Vonnegut (120.660), Anne Rice (116.943), Dean Koontz (116.183), Douglas Adams (115.367), Dr. Seuss (113.584), George Orwell (113.072), Robert A. Heinlein (109.818), Roald Dahl (109.209), John Steinbeck (108.712), Mercedes Lackey (108.107), Charlotte Harris (102.185), Lauren K. Hamilton (99.375), George R. R. Martin (97.197), Margaret Atwood (96.820), Mark Twain (95.885), Robert Jordan (94.943), Suzanne Collins (92.860), Michael Crichton (91.898), Ernest Hemingway (90.906), Piers Anthony (90.320), Lemmy Snicket (89.320), Fyodor Dostoevsky (87.683), Haruki Murakami (85.243), Ray Bradbury (83.770), Philip Pullman (83.658), Mary Pope Osborne (81.083), Gabriel García Márquez (81.038), Anonymous (80.078), Bill Bryson (77.625), David Eddings (77.217), Jim Butcher (76.855), Tom Clancy (76.781), Philip K. Dick (76.300), José Rizal (76.185), Ursula K. Le Guin (75.721), Patricia Cornwell (74.666), F. Scott Fitzgerald (73.774), Frank Herbert (72.523), J. D. Salinger (71.894), Tamara Pierce (71.047), Arthur C. Clarke (70.893), Rick Riordan (70.423), Neal Stephenson (70.131), L. M. Montgomery (69.741), Arthur Conan Doyle (69.344), Carolyn Keene (69.167), Snopy y Carlitos, vol. 6: 1961 - 1962 (66.949), Chuck Inglish (66.806), Umberto Eco (65.254), Madeline L'Engle (65.049), Steg Larson (64.796), Marion

Estadísticas en Librarything (2014) <http://www.librarything.es/zeitgeist>

Si revisamos el listado de las obras más reseñadas encontramos que, junto a los *best-sellers* como *El código Da Vinci*, aparecen principalmente obras de literatura juvenil. Aunque la mayoría son sagas y han tenido adaptaciones cinematográficas que explicarán su éxito, también eran éxitos internacionales antes de que fueran llevadas al cine, lo que puede resultar positivo en la labor del docente como mediador en lectura según su actitud ante estos contextos (Viana, Ribeiro y Santos, 2014).

En cada uno de los espacios mencionados podría realizarse un detallado análisis de la presencia de la LIJ, el tipo de usuarios más activo o las obras más recomendadas, además de las interacciones que se realizan en muchas tertulias,

clubes de lectura o en los comentarios a las reseñas de otros lectores. Por ejemplo en la sección de *Libros* de *Entrelectores* vemos que las primeras categorías corresponden a *Cómic* [<http://www.entrelectores.com/generos/comic/>] y *Literatura Infantil y Juvenil* [<http://www.entrelectores.com/generos/infantil-y-juvenil/>].

The screenshot shows the 'Entrelectores' website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Libros', 'Autores', 'Librerías', 'Lectores', and 'Grupos'. Below this, a search bar contains the text 'Resultado de búsqueda'. The main content area displays two book listings. The first listing is for the book 'GATOS' by Emily Williams, with a rating of 7.5 and 1 opinion. The second listing is for 'Sólo los gatos tienen 7 vidas' by Ursula Nuber, with a rating of 8 and 1 opinion. To the right of the listings is a sidebar titled 'Elige una categoría' with a list of genres including 'Cómic', 'Humor', 'Ilustración', 'Juegos de Rol', 'Manga', 'Novela gráfica', 'Superhéroes', 'Infantil y Juvenil', and 'Libros ilustrados, de actividades y material de aprendizaje temprano'.

Sección Libros <http://www.entrelectores.com/libros/>

Estos espacios se convierten en nuevas herramientas de mediación lectora. La web *Dosdoce*, que participa en la red *Entrelectores* incide en ese cambio:

Hasta hace poco tiempo las personas que ejercían la función de recomendar libros eran los librereros, los bibliotecarios, reputados críticos de suplementos literarios, algunos tertulianos de radio y televisión o columnistas de opinión en la prensa escrita. Ninguna de estas personas va a dejar de recomendar libros ni desaparecer del mundo del libro, pero las comunidades de intercambio y recomendación como *Entrelectores* serán cada día más importantes en los procesos de búsqueda de contenidos culturales en la Red. (*Dosdoce*, 2010).

Aunque no tienen los números de las propuestas generalistas, la cantidad de información que recogen gracias a la participación de sus usuarios es muy completa y sirve como clara radiografía de los gustos literarios en la red. Esta enorme cantidad de información permite a las empresas y editoriales hacer nuevas propuestas. *Amazon*, el gran coloso de la distribución online ha adquirido *Goodreads* con sus quinientos millones de reseñas, con un nivel de participación cercano a los veinte millones de interacciones, críticas y comentarios al mes y sus más de veinte mil clubes de lectura.

Con esta operación el gigante comercial busca afianzar su liderazgo en el ámbito de los libros, contando con una potente herramienta para conocer a su público y con un soporte de contenidos no asociado directamente a la compañía y prácticamente gratuito. Y es que en *Goodreads* son los propios lectores los que establecen las recomendaciones, las listas de libros mejor valorados y deseables o los foros de debate (Rivera 2014).

Toda la información que recogen estos espacios sobre los gustos literarios podrá ser aplicada para proponer nuevas obras y analizar la competencia lectora en Internet:

¿El siguiente nivel? Una lectura social en la que las recomendaciones facilitadas por estos algoritmos no se basen en compra- porque comprar no implica haber leído y mucho menos haber quedado satisfecho- ni tan siquiera en nuestros propios votos u opiniones sobre distintos libros sino en nuestro consumo real.

Aplicaciones que serán capaces de medir nuestro ritmo de lectura, velocidad de los pasos de página, si hemos leído o no un libro hasta el final, si lo hemos clasificado como favorito, las veces que subrayamos o compartimos un párrafo o un título en una red social e incluso si lo hemos regalado o prestado a otra persona, etc. (RTVE 2012).

Dentro de esta tipología queremos destacar dos espacios bastante recientes relacionados con la LIJ y animación a la lectura desde dos perspectivas distintas: *Leoteca* y *Lectyo*.

4.2. *Leoteca* <https://www.leoteca.es/> y *Lectyo* <http://lectyo.com/>

Leoteca, lanzada en abril de 2014, la “primera comunidad lectora para niños y mayores en formato de red social” se presenta así:

Leoteca es una comunidad infantil donde la lectura se convierte en una actividad mucho más atractiva. Al unirse a *Leoteca*, al mismo tiempo que los más pequeños leen, también comparten sus experiencias con sus amigos, compañeros y profesores.

Además, se puede consultar lo que ha leído un compañero, hacer sugerencias, comentar y votar los libros y realizar nuevas búsquedas para seguir leyendo según los gustos y expectativas de cada uno.

Leoteca es un espacio dedicado a la literatura infantil especialmente pensado para la participación de los niños pero en el que los adultos también desempeñan un papel activo. <https://www.leoteca.es/leoteca>



Portada *Leoteca* <https://www.leoteca.es/>

Elisa Yuste (2014) destaca las opciones sociales de la red, tanto de los más pequeños como de los mediadores:

Como en otras redes sociales de lectores, estos pueden compartir su experiencia de lectura con sus amigos y sus padres o profesores; así como consultar lo que ha leído un amigo o compañero, hacer sugerencias, comentar lecturas y realizar nuevas búsquedas en función de sus gustos e intereses. El mediador, por su parte, además de motivar el interés por la lectura y establecer nuevas relaciones con el lector infantil, puede llevar a cabo un seguimiento de su itinerario de lecturas.

Es todavía un espacio muy joven, pero presenta unas características muy interesantes por lo que también ha sido recogido en trabajos de investigación. Alonso Arévalo y Cerdón García (2014, 20) la presentan así:

Leoteca es una plataforma de seguimiento de lectura en forma de red social destinada al uso escolar y familiar. Ofrece una nueva vía imaginativa y atractiva para incrementar la motivación lectora de los niños. Cuenta con 35.000 libros de más de 300 editoriales. Los usuarios de Leoteca al mismo tiempo que leen comparten su experiencia con sus amigos y profesores. Además, pueden consultar qué ha leído un compañero, hacer sugerencias, comentar los libros y realizar nuevas búsquedas para seguir leyendo según sus gustos y expectativas.

Diametralmente distinta a la propuesta anterior, pero también de reciente creación, es *Lectyo* “la red de la gente de la lectura” lanzada a principios de 2014 por la FGSR. Si en el anterior ejemplo nos encontramos un espacio enfocado a los lectores más pequeños y a los mediadores directos (familias y docentes principalmente) en *Lectyo* estamos ante una red social especializada, enfocada a profesionales del mundo de la lectura (bibliotecarios, docentes, escritores, editores, etc). Como vemos en su presentación el perfil de los usuarios y los objetivos son muy diferentes:

Lectyo es un espacio de conversación, habitado por una comunidad de personas hispanohablantes con perfiles, áreas profesionales y ámbitos de interés muy diversos. Nos une el gusto por la lectura, entendida esta en toda su riqueza y con un significado contemporáneo.

En Lectyo cada miembro puede aportar ideas y ayudar a construir proyectos. Cualquier profesional –por más alejado que se encuentre de los centros de decisión– podrá compartir con esta red sus ideas o los buenos proyectos que ha lanzado en su escuela, biblioteca, editorial o cualquier otro ámbito.

The image shows a screenshot of a user profile on the Lectyo platform. At the top, the user's name 'José Rovira Collado' is visible, along with navigation icons and a search bar. The profile header includes the name 'Luis González' and the affiliation 'Fundación Germán Sánchez Rui Pérez'. Below the header, there are navigation tabs: 'TABLÓN', 'POSTS', 'PERFIL', 'FOTOS/VIDEOS', 'A QUIÉN SIGUE', and 'QUIÉN LE SIGUE'. A featured post highlights a new download: 'NOVEDAD: En la sección TEXTOS LECTYO puedes descargar el delicioso e inspirador "Aventuras de una maestra librera" de Grazia Gott'. Below this, a post by Natalia Arroyo Vázquez is shown, discussing a course on mobile content services. A large banner for 'Bibliotecas y Centros Culturales Cursos 2014' is prominently displayed, with the text 'Curso en línea'. On the right side, there is a search bar and a list of topics for debate, including '#POESIA', '#PALABRASPOETICAS', and '#BIENVENIDA'.

Perfil de Luis González de la FGSR <http://luisgonzalez.lectyo.com/>

Desde su lanzamiento es una red con un importante éxito como nos indica *El Cultural*:

Lectyo ha despegado con fuerza: lleva 10.000 usuarios registrados en las pocas semanas que lleva funcionando su versión de prueba, y se generan 500 contenidos (comentarios, fotos...) por hora. Aunque no tiene la intención de ser un club de lectura como Lectoralia o Goodreads, de forma espontánea muchos lectores se han unido a la plataforma y la utilizan para intercambiar lecturas recomendadas. (Díaz de Quijano, 2014).

Como vemos, las redes sociales de lectura son un espacio en constante desarrollo y con distintas posibilidades de actuación. Nos ofrecen múltiples formas de aproximación a la lectura y son un espacio imprescindible en cualquier plan de promoción lectora.

5. Bibliografía

- Aller, M. (2009). La lectoescritura multimedia. En *EducaconTIC*. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.educacontic.es/blog/la-lectoescritura-multimedia>
- Alonso-Arévalo, J. & Cerdón-García, J.A. (2014). Lectura Social, metadatos y visibilidad de la información. En *XLV Jornadas Mexicanas de Bibliotecología*, Monterrey. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/123295>.
- Amaya, M. (2014). Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en el entorno cultural urbano. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 2, 53-64.
- Borrel, M. (2012). Plataformas de comercialización de libros electrónicos. En: Cerdón, J.A. et al. (coords). *Libros electrónicos y contenidos digitales en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide, pp. 105-128.
- Celaya J. (2012). Libros que recomiendan otros libros. En *Dosdoce*. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/3785/libros-que-recomiendan-otros-libros/>
- Cerdón García, J.A. et al. (2013). *Social Reading: Platforms, Applications, Clouds and Tags*. Oxford, Chandos Publishing.
- Cerdón J. A. & Gómez Díaz R. (2013). Lectura social y colaborativa. En *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura. DINLE*. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://dinle.eusal.es/searchword.php?valor=Lectura+social%2C+lectura+colaborativa>

- Díaz de Quijano, F. (2014). Nace *Lectyo*, una red social para los profesionales del libro. En *El Cultural*, 24 enero 2014. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.elcultural.es/noticias/letras/Nace-Lectyo-una-red-social-para-los-profesionales-del-libro/5832>
- DosDoce (2010). Nace *Entrelectores*. En *Dosdoce* 15-4-2010 Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/3072/nace-entrelectores/>
- García Rodríguez, A. (2013). El papel de las plataformas de distribución y venta en la promoción del libro electrónico infantil y juvenil. *Anales de Documentación*, (16) 1. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/30446>
- García Rodríguez, A. et al. (2014). Donde viven las etiquetas: el etiquetado en los blogs de literatura infantil y juvenil. En *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, n. 33. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://bid.ub.edu/es/33/garcia2.htm>
- Jiménez-Pérez, E. (2015). La influencia de las TIC en la forma de leer los textos digitales. *Álabe*, en prensa.
- Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En AA.VV. La competencia digital en el área de Lengua. pp. 9-38. Madrid: Octaedro. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://tiscar.com/2011/07/17/alfabetizar-en-la-cultura-digital/>
- Lara, T. (2011). Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas. En *Lenguaje y Textos*, 34. Barcelona: SEDLL-Graó. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://tiscar.com/2012/03/11/twitter-y-sus-funciones-comunicativas/>
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. En *Ocnos*, 11, pp. 7-20. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Lluch, G. & Barrena, P. (2007). Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada. En 15ª Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y Escolares. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://es.scribd.com/doc/101838117/Lectura-y-Literatura-Infantil-en-La-Sociedad-Globalizada>
- Luengo M. et al. (2014). “Ni 'Guerra y paz' ni '50 sombras': los libros más influyentes según Facebook”, en *El País*, 24 septiembre 2014, Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de http://elpais.com/elpais/2014/09/11/icon/1410430599_581895.html

- Observatorio de lectura y el libro (2014). *Los libros infantiles y juveniles en España 2012-2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/LIJ-diciembre2014.pdf>
- Piscitelli, A. (2010). *Proyecto Facebook*. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.proyctofacebook.com.ar/usar-es-comunicar-la-arquitectura-es-la-poetica-de-la-interaccion-en-facebook-segunda-y-ultima-parte/>
- Rivera P. (2014). Redes sociales literarias: caminando hacia la lectura compartida. En *MediaTICs*. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.mediatics.com/noticia/3184/Redes-sociales/Redes-sociales-literarias:-caminando-hacia-la-lectura-compartida.html>
- Rodríguez, J. (2013). Redes sociales de lectores. En *Sinerrata*. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://sinerrata.blogspot.com.es/2013/09/redes-sociales-de-lectores.html>
- Rovira-Collado, J. (2008). Sobre Comentarios, Etiquetas y Fuentes, la literatura infantil y juvenil en la blogosfera en *Especial Espéculo Cuentos contados y cuentos por contar. Homenaje a Montserrat del Amo*. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_10.html#sthash.PQZE3bO6.dpuf
- Rovira-Collado, José, (2011). Literatura Infantil y Juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. En *Revista OCNOS*, n.7. pp. 137-151. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/216/0>
- RTVE (2012). Lectura social: el reto de pasar de página en grupo. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.rtve.es/noticias/20120119/puede-lectura-ser-actividad-social/490128.shtml>
- Sánchez García, S. & Lluch Crespo, G. & del Río Toledo, T. (2013). La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los blogs en el Reto Delirium. En *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 10. Universitat de Valencia. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1783/1996>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 9-32.
- Yuste E. (2014). Leoteca, una red social de lectura para niños. Recuperado el 20 de diciembre, 2014 de <http://www.elisayuste.com/leoteca-una-red-social-de-lectura-para-ninos/>



Número 3.
Enero de 2015

La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes

Recibido:

Noviembre 2014

Aprobado:

Diciembre 2014

Francisco José Ortega Segrera

Pedagogo y profesor de español como Lengua Extranjera

Pág. 123 a la 133

Palabras clave

comprensión lectora,
español para
extranjeros,
inmigrantes,
métodos de lectura,
nuevas tecnologías

Keywords

reading comprehension,
spanish for foreigners,
immigrants, reading
methods, new
technologies

Resumen

El presente estudio científico tiene como objetivo considerar el aprendizaje de la lectura en el aula de español para extranjeros y la importancia de las nuevas tecnologías en el fomento del hábito lector de los aprendices. En un primer apartado se reconoce la necesidad del aprendizaje del español como lengua extranjera debido al incremento de la población no nativa en en país y en la UE. Más adelante se detallarán las principales características del reconocimiento de las palabras en los primeros pasos lectores del aprendiz, valorando los distintos métodos y temáticas de lectura en el aula de español para extranjeros. Para finalizar se expone la necesidad de recurrir a las nuevas tecnologías que refuerzan la consecución de los objetivos para la mejora de la comprensión y expresión oral y escrita en el aprendizaje del español como segunda lengua.

Abstract

This scientific study has for aim consider the learning of reading in spanish lessons for foreigners and the importance of new technologies in encouraging the reader habit of apprentices. In the first section we can read the need to learn Spanish as a foreign language because the increase of immigrants in the country and the EU. Then the main characteristics of word recognition will be detailed in the first steps apprentice readers, valuing the different methods and thematic reading in the classroom of Spanish for foreigners. To end the need for recourse to the new technologies that enhance the achievement of improving oral understanding and talking, reading and writing learning objectives in spanish as a second language.

1. Introducción

Leer es un delicado proceso de entramados de decodificación y comprensión de un receptor que permiten reducir la complejidad de un texto y entender un mensaje escrito de la forma más objetiva posible. Para ello, es importante que la persona que empiece a leer tenga un correcto desarrollo neurológico, ya que no sería eficaz el reforzar su comprensión lectora mientras su sistema nervioso no muestre la organización neurológica básica para este aprendizaje. De acuerdo con Solé (1992, p. 32):

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje.

Relacionar la lectura con la inmigración requiere plantear que si en el fenómeno de la inmigración concurren a un tiempo desafíos de tipo económico, lingüístico y cultural de gran relevancia, éstos mismos hacen necesario conocer y caracterizar las particularidades de los lectores y tener en cuenta todos estos factores a la hora de organizar la actividad de impulso a la lectura en la sociedad.

Según un informe de la OCDE (2012) basado en los resultados del último PISA, son pocos los sistemas europeos que logran que los alumnos inmigrantes alcancen el mismo nivel académico que los nativos. Fuera de Europa destacan Hong Kong, Australia, Nueva Zelanda y Canadá. En la prueba de comprensión lectora del último informe PISA los aprendices nativos consiguieron una media de 43 puntos más que sus homólogos inmigrantes.

En lo que a tendencias se refiere hay que resaltar, para bien, las de Alemania, Bélgica y Suiza, tres naciones con un número muy importante inmigrantes en sus aulas que han conseguido reducir considerablemente la brecha educativa, a diferencia de España, Irlanda e Italia, países en los que más ha aumentado la diferencia entre inmigrantes y nativos desde 2008. Se podría decir que los países de alto porcentaje de inmigración en sus aulas están siendo capaces de moderar o incluso eliminar la brecha entre alumnos. Por el contrario, los países que han experimentado una brusca subida de alumnos inmigrantes, sin estar acostumbrados a ello, en los últimos años están viendo como la diferencia crece.

Lo que pretende destacar la presente exposición es la importancia que los planes de estudio de colegios, institutos, centros de adultos y otras organizaciones deben dar a la lectura, dando acceso a ella en el plano educativo para la mejora de la inclusión social y cultural en general por parte de los ciudadanos, cubriendo la necesidad de promover el acceso equitativo de todos al patrimonio cultural del entorno.

Alrededor de todo el entramado socioeducativo en la era de las nuevas tecnologías entran en juego los recursos digitales. Escudero (1992) destaca que el uso pedagógico de las nuevas tecnologías por parte de los profesores representa un pilar fundamental para promover y desarrollar las potencialidades que tienen los nuevos medios en orden a propiciar aprendizajes de más calidad.

2. La inmigración y la importancia de la lectura en el aula de español

El fenómeno de la inmigración no es nada nuevo en España. En las últimas dos décadas la tendencia que muestran las estadísticas reflejan que la población extranjera aumenta con el paso de los años. Según el I.N.E., España, a 1 de enero de 2014 tenía 4.676.022 personas de procedencia extranjera sólo por detrás de Alemania, teniendo en cuenta que la UE cuenta aproximadamente de 30.000.000 personas procedentes de países no europeos.

Después de analizar los datos anteriores no cabe la mínima duda de que el aprendizaje del español como lengua extranjera o de la lengua del país de acogida deben ser una de las asignaturas o temáticas más importantes que deben recoger las leyes de educación de los países miembros de la UE para todos los niveles. Dentro de esta temática entra en juego el importante papel que desempeña la lectura en el aprendizaje de una nueva lengua.

En la alfabetización de adultos tanto para inmigrantes como para nativos se lleva trabajando desde hace tiempo en la educación española. Se enmarca dentro de las enseñanzas no formales, en la denominada Educación de Personas Adultas (EPA).

Según un estudio realizado por García Parejo (1997, citado por García Parejo 2003: 52), la mayor parte del colectivo de inmigrantes en las clases de español procede de países de África, en su mayoría de Marruecos, a continuación vendría el colectivo de Asia. A su vez resalta que la mayoría de los inmigrantes elige un centro de iniciativa social (asociaciones, ONG, entidades religiosas, sindicatos) para seguir cursos de formación y no tanto los centros de iniciativa pública, cosa que hace más complicada aun la tarea de legislar y controlar esta materia.

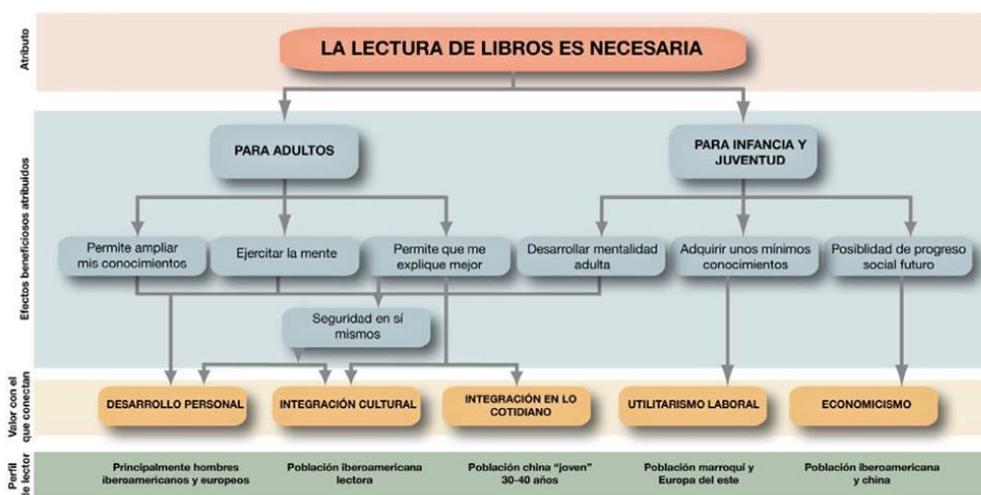
Para lograr una satisfactoria alfabetización e inclusión social del inmigrante en su entorno cotidiano se necesita que el enseñante tenga conocimientos de la didáctica de las lenguas extranjeras, pero además de esto es esencial contemplar otros aspectos como el ratio del aula, el país de origen, la cultura y lo que es más importante, conocer la situación personal de cada uno de los inmigrantes a los que se les recomienda alfabetizar a través de sus intereses más comunes.

Según un estudio del Observatorio de la Lectura y el libro de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (<http://www.fundaciongsr.com/uploads/contenidos/doc/197-1-Estudio%20lectura%20inmigrante.pdf>), el valor de la lectura en los colectivos de

inmigrantes tanto adultos como juveniles e infantiles desarrolla una serie de capacidades que mejoran ciertas aptitudes en los individuos.

La comprensión lectora y el fomento a la misma en el aprendizaje infantil y juvenil, ayuda a desarrollar una mentalidad adulta, a adquirir unos conocimientos mínimos y a las posibilidades de progreso social en el futuro. A su vez en el aprendizaje adulto, la lectura permite ampliar los conocimientos, ejercitar la mente y por ello mejorar la calidad del lenguaje. Todo ello hace que el lector aprendiz de español adquiera seguridad en sí mismo y se favorezcan el desarrollo personal, la integración cultural y en lo cotidiano.

EL VALOR DE LA LECTURA EN LOS COLECTIVOS DE INMIGRANTES



2. El reconocimiento de las palabras

A la hora del reconocimiento de las palabras se pueden diferenciar por un lado los procesos de descodificación de las palabras, cuya finalidad es llegar a descifrarlas o, lo que es lo mismo, analizar e identificar los patrones visuales para transformarlos en sonidos. Por otro, estarían los de comprensión de esas palabras, que es lo que se denomina acceso léxico. Se correspondería con la búsqueda y recuperación de sus significados en una especie de diccionario interior que todos poseemos, denominado léxico interno o lexicón, compuesto por todas las palabras que un sujeto ya conoce y que sin duda serán esenciales a la hora diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de español para extranjeros.

El comienzo de un acto de lectura implica siempre un análisis perceptivo de los estímulos visuales. Además de estos procesos perceptivos debemos preguntarnos igualmente como se produce el acceso léxico en la lectura. Dos posibles vías que surgen para el reconocimiento de las palabras son:

- La ruta léxica: esta vía, llamada también visual o directa, implica la lectura de las palabras de un modo global. Bastaría un análisis visual para reconocerlas y llegar de modo inmediato al sistema semántico donde captaría su significado. Es lo que ocurre normalmente en la

lectura de los lectores hábiles. Esta vía solo puede funcionar en el caso de que se trate de lectura de palabras, ya conocidas previamente. No es posible en el caso de palabras que se encuentran por primera vez ni en la lectura de pseudopalabras.

- Ruta no léxica: el uso de esta vía, llamada también fonológica o indirecta, implica que para llegar al significado de las palabras que leemos tenemos que pasar previamente por una etapa de conversión de los estímulos visuales en un código fonológico. En esta etapa intermedia se recodifican los estímulos gráficos en un código de habla. Por esta vía se pueden leer tanto las palabras familiares como las no familiares y sería el único medio posible para la lectura de las pseudopalabras.

El uso adecuado de la vía no léxica se relaciona estrechamente con la habilidad para el procesamiento fonológico o capacidad para el uso de información sobre los sonidos del lenguaje, que incluye una gran variedad de habilidades y que se desarrolla en los niños de un modo gradual.

En los estadios iniciales de aprendizaje de la lectura de un sistema alfabético, el desarrollo de la vía fonológica es particularmente importante.

Ambas vías no son excluyentes entre sí, sino que las dos son necesarias y coexistirían en la lectura hábil. A medida que la habilidad lectora se desarrolla se incrementa el uso de la ruta visual.

Los procesos de comprensión interpretan el lenguaje, transformando los símbolos lingüísticos en una representación mental más abstracta, es decir, lo pasan de lenguaje a pensamiento. La comprensión lectora es un tema complejo, ya que en ella intervienen multitud de factores diversos, que incluyen desde habilidades que tiene el lector para el procesamiento sintáctico hasta sus conocimientos sobre el texto y del mundo en general, pasando por las capacidades inferenciales, la riqueza y amplitud del vocabulario, los procesos metacognitivos de regulación y control de la propia comprensión, etc. En cada uno de estos aspectos influyen otra serie de parámetros que la investigación está intentando estudiar. Por ejemplo, son factores sintácticos el orden de las palabras, el tipo y complejidad gramatical de la oración, la categoría de las palabras, los aspectos morfológicos de las palabras, etc. Puede ser el origen de las dificultades cuando se leen las palabras pero no se comprenden las frases que componen un texto.

Los procesos semánticos, además de captar significaciones, se encargarían de integrar la nueva información con el conocimiento previo, que el lector ya ha adquirido por sus experiencias anteriores y que está representado en forma de esquemas.

2.1. Métodos de enseñanza lectora

Se pueden encontrar dos métodos de enseñanza lectora. El primero de ellos es el método sintético donde se parte de los elementos más simples y al mismo tiempo más abstractos del lenguaje, letras o conjunto de letras y sus correspondientes sonidos. El método alfabético empieza estudiando el nombre de las letras, primero de las vocales y después de las consonantes. Conocidas las letras se pasa a las sílabas, luego a las palabras y finalmente a las frases.

Una variante del método sintético es el método fónico, que es similar a fonológico, fonético o morfofonético. Comienza con el estudio de las letras y del sonido al que hay que asociarlas. Con base fonética se encuentran el método gestual de Borel-Maisonny y el método mínimo-gestual de Lémaire. Ambos asocian cada fonema con su sonido correspondiente a través de expresiones gestuales. La dificultad de aislar sonidos de algunas consonantes dio lugar a la aparición del método silábico. Una variedad del método silábico es el método fotosilábico, apoyando cada una de las sílabas en una imagen determinada.

A su vez se puede encontrar el método analítico y sus variantes. Éstos al contrario que los sintéticos, parten de las estructuras más complejas del lenguaje (palabras y frases), y en base a sucesivos análisis llegan a los grafemas y fonemas.

Sus principios son el interés, la globalización y la percepción visual, no hace referencia a los de tipo lingüístico y tampoco determina el momento preciso para comenzar el análisis en elementos más simples.

Una variante de este método lo constituye el método natural propugnado por Freinet (1972), que utiliza básicamente el propio lenguaje del niño. A partir de las palabras conocidas y de las reconocidas y adivinadas irán descubriendo, a través de indicios, de hipótesis, de suposiciones, nuevos significados y nuevas palabras.

Si partimos del estudio de la palabra, tenemos otra variedad del método analítico. Para ello se apoyaba en dibujos que hacían referencia a los objetos nombrados.

Existen algunas variantes dependiendo de si el tipo de frases o palabras han sido seleccionadas de antemano. Estos recursos pueden ser: utilización de letras de plástico, juegos, etc.

2.2. Valoración de los distintos métodos y temáticas de lectura en el aula de español para extranjeros

Lo importante para la puesta en práctica de un determinado método sería contar, por un lado, con las características inherentes al sujeto lector (conocimientos previos, capacidades cognitivas, etc.) y, por otro, con el enseñante, que siempre es el

responsable último de la toma de decisiones en cuanto a la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, tiene que conocer esas características del sujeto que aprende para la elección del método o procedimiento adecuado, etc.

El profesor debe conocer y tener en cuenta, sobre todo, los procesos psicológicos que intervienen en la lectura. Es importante asegurar el uso eficaz de las dos vías de acceso léxico para hacer posible el logro de una lectura eficiente. En los procesos de reconocimiento de palabras, en una lengua tan transparente como la nuestra, los aprendices que comienzan a leer utilizan fundamentalmente la ruta fonológica. De aquí podemos deducir que un método de progresión sintética es el más adecuado en estas etapas, en las que la mayoría de inmigrantes son analfabetos en su propia lengua, sin perjuicio de utilizar inicialmente una aproximación global para evitar que los primeros contactos del alumno con el lenguaje escrito sean a través de elementos abstractos y poco significativos. Al mismo tiempo tomarán consciencia de que los signos escritos pueden ser traducidos en sonidos y representan unos conceptos.

Es importante señalar que la lectura no se agota en la decodificación de las palabras sino que concurren todos los demás procesos que contribuyen a la comprensión del mensaje escrito. Por ello su enseñanza no se termina en los años iniciales del aprendizaje, ni con el dominio del código alfabético. Los aspectos comprensivos deben seguir trabajándose a lo largo de la escolaridad del alumno, abandonando esa idea tan extendida de que la enseñanza de la lectura se circunscribe a los primeros niveles educativos.

El principal obstáculo que acusan los inmigrantes para el ejercicio del hábito lector según el mismo estudio del Observatorio de la Lectura y el libro del apartado anterior, es la falta de tiempo. Está es también la primera razón que esgrimida por la población española para no leer, sin embargo en el caso de los inmigrantes se ve intensificada por un modo de vida presionado por las exigencias de lo laboral. La lectura de libros en el alumnado inmigrante se manifiesta motivada por estímulos como el desarrollo profesional, la información, la comunicación, el apoyo a la educación de los hijos o la diversión.

Giovannini et al. (1996, p. 31-32) resumen muy bien las consecuencias prácticas que los principios anteriormente tratados tienen para el aula de español:

- Debemos asegurarnos de que existen conocimientos previos sobre el tema y la situación. Por ellos la fase de pre-lectura es siempre aconsejable para facilitar la comprensión.
- No debemos basarnos en ejercicios de reconocimientos de frases o segmentos de la lengua previamente aprendidos, sino en la interpretación de mensajes nuevos, que contengan palabras, frases o segmentos no estudiados.
- Se han de trabajar textos escritos auténticos, que reflejen correctamente los rasgos y propiedades del lenguaje escrito, adiestrando a los alumnos

en el reconocimiento e interpretación de los recursos que en cada caso se utilizan.

- Las actividades deberán suministrar al lector un motivo concreto para realizar la lectura.
- La mayor parte de los ejercicios que planteamos a los alumnos responden a un esquema de “verdadero/falso”; pocas veces les dejamos un margen de interpretación. Y menos aún les formulamos la tarea dándoles a entender que son posibles varias respuestas.

Por todo ello se deben tener en cuenta actividades de pre-lectura, de fijación de la tarea y del objetivo, primera lectura, segunda lectura, tercera lectura y realización de la tarea, y por último actividades derivadas como puede ser una post-lectura.

3. La lectura y su aplicación en las nuevas tecnologías

Hoy en día, gracias al desarrollo de los medios de comunicación por medio de Internet podemos hablar, leer, escribir y enviar cualquier tipo de información. Este gran avance no solo permite estar en contacto con la familia o amigos, sino que ofrece grandes ideas para desarrollar el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante un sinnúmero de posibilidades.

Álvarez, S. (2012), comenta algunas de las ventajas que nos ofrece Internet para aprender nuevos idiomas:

Los recursos pedagógicos presentes en la Red tales como prensa, revistas, enlaces específicos, actividades propiamente pedagógicas. Del mismo modo, la Red nos brinda la posibilidad de poner en práctica las siguientes destrezas: audición, comprensión, grabación de voz...

La implantación de nuevos procesos cognitivos: estimular el aprendizaje cooperativo, aprender a trabajar autónomamente, permitir el intercambio de razonamientos y puntos de vista, fomentar la retroalimentación...

Dada la popularidad de redes sociales tales como Facebook o Twitter, muchos profesores de idiomas pueden crear eventos con el fin de atraer a estudiantes de todos los rincones del mundo además de informarles sobre el tipo de clases que ofrecen, materiales online o incluso libros en el caso de que hayan publicado alguno y esté disponible en Internet. El objetivo de este trabajo, es por tanto, ofrecer una muestra del valor de este tipo de páginas online con el fin de poder hacer de la red una unidad valiosa para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otra parte, existen otros muchos medios tecnológicos como servidores, blogs, páginas webs e infinidad de programas donde se puede promover la lectura. Las plataformas virtuales como Moodle, son especialmente útiles en instituciones como institutos, academias o universidades ya que permiten el contacto directo con el profesor y el resto de compañeros no solo dentro del aula sino también fuera. Existe una amplia variedad de recursos disponibles en la Red, nuestra función por tanto, será explicar posibles prácticas útiles relacionadas entre sí para que los estudiantes puedan

centrarse en las cuatro destrezas -habla, escucha, lectura y escritura-, resolver dudas y ampliar sus conocimientos con respecto a la lengua española.

Al igual que los portales educativos, a través de la red se pueden encontrar otros recursos como son *los Blogs, los podcasts o los materiales audiovisuales*, que permiten el intercambio de información e ideas: para realizar consultas, participar en posibles proyectos enviar dudas, sugerencias o propuestas. A su vez, blogs como *NodosEle, LdeLengua o Aulablog* ofrecen secciones destacadas para la mejora de la gramática relacionada con los estudiantes de español como lengua extranjera.

N. Naiman et al. (1978) sostiene la importancia de los materiales audiovisuales ya que son más concretos y dirigidos a un interés particular. En nuestro caso, por ejemplo, el alumno inmigrante debe trabajar con algunos medios fuera de clase para mejorar la calidad de su comprensión auditiva: escuchando la radio o viendo la televisión; para así poder experimentar diferentes registros de español. A su vez, esto contribuye a la mejora de la expresión oral, en ese sentido se tiene que motivar al alumnado a no tener miedo a hablar en público y expresar ideas, cometer errores, interactuar con nativos (si tienen la posibilidad) y a pedir correcciones o memorizar diálogos.

Todo lo anterior no podría complementarse sin el apoyo en los diccionarios, traductores, enciclopedias (Wikipedia), revistas (Punto y coma), redes sociales (facebook, twitter...) y *podcasts* a la hora de favorecer y fomentar la lectura. La implantación, aceptación y uso masivo de la comunicación multimedia, la interactividad e Internet han incrementado el interés por el aprendizaje de nuevos idiomas de manera general a través de estrategias como fotografías, vídeos y palabras en forma de hipertextos.

Según Montoro (2009) la totalidad de los jóvenes ha aceptado e interiorizado como medio de expresión y comunicación principal los entornos de Internet 2.0, *blogs* y redes sociales, *sms* y comunicación a través de móviles, interactividad digital, videojuegos, etc. Hoy día puede afirmarse que las generaciones más jóvenes, incluidos los inmigrantes, han recibido una educación desde y para la cultura digital de los ordenadores. El uso de la lengua, por tanto, vuelve a tomar protagonismo.

4. Conclusión

Los efectos positivos de la motivación, especialmente en los niveles iniciales de la comprensión lectora, es una de las razones que justifican la tendencia generalizada a la simplificación de textos en la última década. Lo más adecuado para una buena formación de los alumnos inmigrantes, sería que éstos comprendiesen los discursos escritos. Sería a partir de la primera comprensión cuando se puedan producir las primeras aproximaciones a otro tipo de textos más complicados. Se quiere prestar atención a que leemos para dos objetivos: información y placer. Por ello es importante

que se enseñe a disfrutar con y desde la lectura, apoyándonos en las nuevas tecnologías como método real y motivador en el aprendizaje.

Es obvio que la presencia de ordenadores en la vida cotidiana y, por tanto, también en los centros de enseñanza, es ya una realidad. Lo que se requiere a partir de ahora es integrar su utilización en la programación de aprendizaje como un recurso más, a añadir a los ya existentes. Un recurso que puede facilitar la labor docente y convertirse en una herramienta ciertamente útil para los alumnos (Pastor, S., 2004).

Desde el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera se ha de atender a las ventajas que las nuevas tecnologías ofrecen. La *Web 2.0* supone un cambio importante en la forma en que los usuarios participan en la Red, pues han pasado de ser meros lectores a convertirse en lectores y escritores. Esto ha permitido la creación de redes de interacción que son claramente beneficiosas para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, basadas en la centralidad del alumno en la construcción de su propio aprendizaje (constructivismo), en la importancia del grupo para la construcción de ese conocimiento (constructivismo social) o en la capacidad de crear una red personal de conexiones que facilite durante toda la vida el acceso a los nuevos conocimientos (conectivismo). Las aplicaciones *Web 2.0* se presentan como herramientas idóneas para llevar a cabo esta transformación didáctica.

La enseñanza del español como segunda lengua usando las TIC es un caso especial dentro de la enseñanza de lenguas. Supone, por un lado, la enseñanza del español suficiente para poder desenvolverse en la vida en sociedad y, por otro, la enseñanza de la lengua de instrucción que necesitan los alumnos para alcanzar los objetivos mínimos y las competencias necesarias para obtener la titulación pertinente siguiendo las nuevas tecnologías. La forma en que estas enseñanzas se lleven a cabo podrá mejorar si se hace hincapié en la formación del profesorado y en la elaboración de un perfil adecuado del profesor encargado de estas tareas dentro del ámbito socio-educativo y tecnológico.

5. Bibliografía

Álvarez, S. (2012). Los proyectos lingüísticos en línea: presentación de una propuesta metodológica diferente para la enseñanza-aprendizaje del FLE. *Cédille, Revista de Estudios Franceses*, 8, 28

Escudero, J. M. (1992). Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos. En J. De Pablos, y C. Gortari, (Eds.)(1992): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla: Alfar, pp. 15 a 30.

Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella.

García Parejo, I. (2003): *Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas*, en Carabela, 53: La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes, 45- 64.

Giovannini, A. et al. (1996). *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa.

Instituto Nacional de Estadística, INE. Cifras de Población a 1 de enero de 2014. Notas de prensa. Obtenido el 13 de diciembre de 2014 desde <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf>

Montoro del Arco, Esteban T. (ed.) (2009). *El español del siglo XXI. Actas de las XIV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Naiman, N, Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner. Research in Education Series No.7*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

OCDE (2012). *Resumen de resultados PISA 2012*. Obtenido el 01 de diciembre de 2014 desde <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

Observatorio del Libro y de la lectura. *La percepción de los inmigrantes sobre la lectura*. Obtenido el 02 de diciembre de 2014 desde <http://www.fundaciongsr.com/uploads/contenidos/doc/197-1-Estudio%20lectura%20inmigrante.pdf>

Ortega, F.J. (2014). *Trabajo Final de Master. La alfabetización digital de adultos inmigrantes como proceso de alfabetización social*. Universidad Iberoamericana.

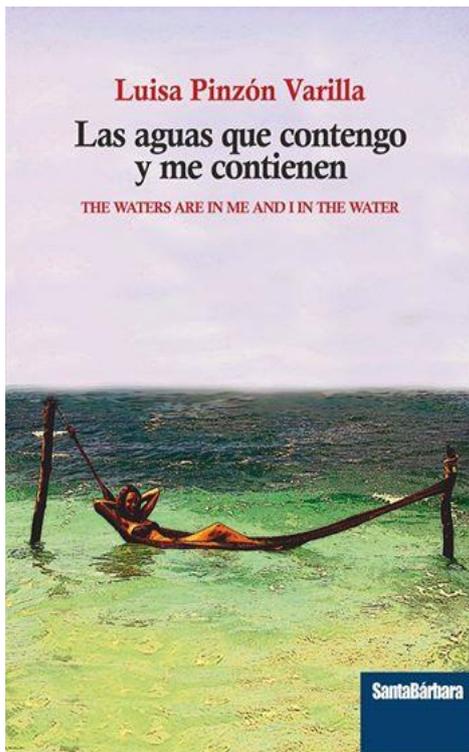
Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

RECENSIONES

Luisa Pinzón
Varilla (2014)

Las aguas que contengo y me contienen

Bogotá. Editorial Santa Bárbara



Las aguas que contengo y me contienen es un poemario del que brota la vida entre sus versos, del que el agua fluye por sus páginas, en el que la nueva esencia de la poesía americana se entremezcla con el más clásico espíritu de los versos llegados desde Grecia, España o Italia siglos atrás, o desde la misma América hace apenas un puñado de años. La naturaleza bulle, corre, nace, crece y vuelve sobre sí misma. El tiempo se apodera de las almas más sencillas y también de aquellas llamadas a perdurar por los siglos. Luisa Pinzón se asoma a la ventana de su hogar y desde ella alcanza con sus pupilas todos los tiempos de la mujer que vive el día a día, que sueña y que sufre, que es capaz de concentrar en su pecho toda la herencia de su sexo, toda la tradición de un pasado que está en los genes femeninos y que los proyecta desde su

presente hacia un futuro lleno de esperanza, ese que nunca muere, y que tal vez nunca llegue.

Sueños, espejos, cascadas, luces, colores... inundan nuestros sentidos desde una naturaleza salvaje y paciente, sufrida y tenaz que crece y se atrapa a sí misma con torbellinos que la hacen morir y nacer, crecer y caer para reencontrarse a sí misma a cada instante desde la fuerza del agua en todas sus manifestaciones, como fuente inagotable, como mar que envuelve, como océano que nos hace perder la mirada, y con ella la vida, como ríos que fluyen entre montañas, conducidos hasta el mismo nacimiento que es, a la postre, su muerte.

Los amantes se reencuentran bajo la luz de una luna que platea sus cuerpos, que baña sus sentidos, que descubre los valles ahora cubiertos, tanto tiempo a la intemperie. Y la poetisa sufre los avatares de una existencia que la aboca hacia el reencuentro con un pasado que es algo más que el ayer, si él no está, cuando el presente deja de existir y él solo queda en el recuerdo, en un recuerdo al que acude cuando la luna llega tras dormir tanto tiempo en un barco de vela desde un Norte

lejano. Macondo, la tierra, el aire, el agua, el objeto que es poseído porque así se entiende que debe ser, sin más freno que la animalidad de quien ejerce su poder, un triste poder que lo hunde cada vez más, que hace cada día más grande la capacidad de resistir, y triunfar al fin, algún día que está por llegar. El tiempo, como el viejo reloj de la torre de san Juan, ese señor que sin existir domina los cielos con sus estrellas, los cuerpos con sus impulsos, la carne con sus dueños y sus dueñas; el tiempo, marcado por las lluvias, los vientos y los suspiros que con ellos vuelan cada madrugada, cada amanecer, antes de que el día acabe de salir tras las montañas llenas de misterio. Y este misterio es el que encontramos entre cada línea, entre cada página de este libro que usted leerá con la parsimonia y el goce precisos para navegar entre sus versos. Su edición en español e inglés permite el acceso a esta obra a lectores que podrán disfrutar desde cualquiera de las dos lenguas de una poesía que sorprenderá por su capacidad de brotar desde la tierra.

Juan de Dios Villanueva Roa

El “cómo” antes de “el qué”

Entrevista a Juana Liceras

Por Narciso Contreras Izquierdo

Juana Liceras es catedrática de la Universidad de Ottawa, Canadá, donde desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas y Literaturas, y en el Departamento de Lingüística desde 1981. Como prueba de su buen hacer en dicha institución podemos destacar que en 2014 fue galardonada con el “Faculty of Arts Award of Professor of the Year”.

En sus más de treinta años de investigación ha publicado cientos de artículos, que sería imposible citar, y varios libros, en los que se ha interesado sobre la interlengua española e inglesa; sobre los mecanismos de adquisición en lenguas primeras y segundas (parámetros, rasgos desencadenantes, tipología lingüística); sobre los factores que inciden en la adquisición (edad, lenguas primeras, bilingüismo como primera lengua, input); sobre los aspectos diacrónicos de las interlenguas, o su relación con los procesos de criollización; etc.¹



1. Se habla de la literatura y la enseñanza de idiomas, pero, cuando hablamos de literatura, a qué tipo de esta nos podemos referir para que sea eficaz en el proceso de adquisición de la enseñanza de un segundo idioma.

Yo creo que no es un problema de qué literatura sino de cómo se utilizan los textos que se eligen. En primer lugar, tenemos que elegir el género (narrativa, teatro, poesía...), luego la época (contemporánea, medieval) o siglo, y luego si el objetivo es tratar el léxico o temas de morfosintaxis, o conectores del discurso, por ejemplo. Si bien parece que elegir poesía o literatura medieval —o la combinación de ambas— puede no ser lo más adecuado para un curso de principiantes, en algunos casos hay obras, o partes de obras, incluso las recogen algunas antologías de textos, que son

¹ Para conocer con detalle la producción investigadora de Juana Liceras ver <http://artsites.uottawa.ca/jmliceras/>

muy interesantes y no solo por el valor literario que puedan tener sino por el valor histórico, cultural o lingüístico. Imaginen si se eligen las jarchas... o las Cantigas en versión bilingüe en cursos en los que haya hablantes de hebreo o de portugués. Si se saben elegir unos versos o una mini-obra de teatro, se puede despertar el interés de los alumnos y convertir el curso en un monumento a la cultura y a la lengua española.

2. *¿Qué papel juega actualmente la literatura en la enseñanza del español como Lengua extranjera o Segunda Lengua?*

Me temo que no puedo contestar a esta pregunta. Hace muchos años que no doy clases de español como lengua extranjera. Las últimas veces que me ocupé de algún curso pude comprobar que en los libros de texto se trataban más aspectos de la lengua de la vida diaria o del lenguaje de los negocios, el lenguaje periodístico, etc. que del lenguaje literario que se encuentra en la novela, la poesía o el teatro. Tal vez se deba al interés por ser ‘práctico’ y preparar al estudiante de español para puestos de trabajo en los que el dominio del lenguaje comercial, de negocios y de la calle es más importante que el lenguaje que podríamos identificar más con la cultura enciclopédica. Estaría en la línea de lo que se ve en los centros de



enseñanza secundaria y en las universidades: el fervor por las nuevas tecnologías y el rechazo de las humanidades (la filosofía, la historia, el arte o incluso la lingüística si no es aplicada). Algunos colegas se quejan de que estamos ‘matando’ el humanismo —el Renacimiento y el mundo clásico, incluso el periodo romántico, han quedado muy lejos-. No estoy de acuerdo con esa postura ‘práctica’ y creo que los cursos de español como lengua extranjera o lengua segunda, sobre todo si se imparten en la universidad, pueden y deben ser un foro para el intercambio de opiniones y conocimientos de todo tipo... y a través de ello también para la reflexión sobre la gramática entendida en sentido amplio, es decir, como lenguaje, en su dimensión fonética, léxica, morfológica, sintáctica, semántica y pragmática. Creo que usar metalenguaje en el aula del adulto ofrece grandes ventajas y creo también que debe desecharse de una vez por todas la interpretación errónea que se ha hecho de que utilizar los instrumentos de comunicación en el aula está en contradicción con utilizar también el metalenguaje, es decir, con la presentación formal de temas gramaticales, por ejemplo.

3. *¿Y la música?*

Yo diría que debería de tomarse en cuenta y en serio como si fuera un ‘género literario’ más. De hecho, de alguna manera se superpone a los distintos géneros literarios y debería de ocupar un papel importante en la práctica oral en el aula ya que es un instrumento muy útil para asegurar que se afianzan los aspectos automáticos del uso del lenguaje y que se abordan temas como la entonación y la prosodia.



4. *Las TIC han llegado y se han implantado en la sociedad de una forma que hace apenas unos lustros nos habría parecido imposible, ¿cómo piensa que están afectando al ejercicio y disfrute de la lectura en las generaciones más jóvenes?*

Pues no sabía a qué os referíais exactamente con las siglas TIC... pero me he ido a *google* y he visto miles de dibujos y gráficos ligados a esas siglas y el término en sí: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. Me imagino que el cómo afecta a las generaciones más jóvenes depende de los individuos. En principio puede favorecer un tipo de lectura y competir con otro tipo de lectura. Si les interesan las distintas TIC pueden leer sobre ese tema y convertirse en expertos. Es posible que haya gráficos o dibujos que puedan despertar el interés por la lectura de temas históricos, médicos, políticos, literarios, biografías... Pero también es posible que absorban demasiado tiempo y lleven a un rechazo de las lecturas que no se presenta en esos contextos.

5. *¿Qué papel le asigna usted a la lectura en el futuro de la enseñanza? ¿Y en la vida cotidiana de las personas? ¿De qué forma cree que llegará la lectura y los textos a los lectores?*

No me veo haciendo predicciones sobre lo que va a pasar en el futuro. En principio creo que el que cambie el medio por el que llega la lectura (papel o tableta) no es lo que va a determinar el papel de la lectura en la enseñanza, sino la importancia que se preste a las disciplinas que se agrupan dentro de las Humanidades.

6. *¿Cómo entiende usted que debería enfocarse la lectura en la escuela y en los institutos, considerando que hay una etapa, la de la adolescencia, en la que los jóvenes parecen abandonar esta actividad?*

Hay muchas formas de tratar de que los adolescentes se interesen por la lectura, lo cual no quiere decir que se consiga. Si se les puede llevar a que se interesen por el humanismo, las distintas culturas, los problemas del mundo, el papel de las

instituciones, se les puede llevar a buscar información utilizando las TIC y, a partir de ahí, que sean ellos mismos los que propongan temas de lectura para los compañeros y para los profesores. Tratar de que partan de sus propias experiencias, sobre todo ahora en una sociedad multicultural, hacerles sentirse protagonistas, puede ser una buena forma de que busquen y compartan lecturas ligadas a sus propias experiencias.

