

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

**Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la
Investigación**

**Cómo leen los niños de 3^o de
Educación Primaria: los procesos
complejos de lectura literaria**

**How children read in 3rd course of primary: the complex
literary reading processes**

Curso 2016/2017

Autora

Carla Sanz González

Directora

Marta Sanjuán Álvarez

Resumen

Esta investigación parte del presupuesto de que los hábitos de lectura de los niños de Primaria no están consolidados y que los procesos de lectura literaria que desarrollan son muy simples.

La finalidad principal de la investigación es analizar si un grupo de alumnos de Primaria alcanza habilidades complejas de competencia literaria con el fin de estimular en ellos experiencias lectoras significativas y el placer por la lectura literaria.

Se utiliza una metodología de investigación etnográfica en contextos educativos, con un diseño cualitativo-interpretativo. Los sujetos participantes son un grupo de alumnos de 3ºE.P. y un grupo de tutores de dicho curso. Mediante entrevistas abiertas, cuestionarios estructurados y grupos de discusión se obtienen datos que nos confirman el presupuesto inicial. Los resultados muestran cómo los alumnos ante la lectura literaria emiten dos tipos de respuestas: cognitivas y emocionales; y que la figura del mediador, la conversación literaria y los libros complejos que estimulan ambos tipos de respuestas son los elementos clave para desarrollar procesos complejos de lectura literaria en el niño.

Palabras clave

Educación literaria en Educación Primaria, respuestas lectoras, experiencia lectora, componentes emocionales de la lectura, investigación etnográfica en contextos educativos.

Abstract

This research is based on the assumption that Primary children's reading habits are not consolidated and that the literary reading processes they develop are very simple.

The main purpose of the research is to analyze if a group of Primary students reaches complex skills of literary competence in order to stimulate in them meaningful reading experiences and literary reading pleasure.

An ethnographic research methodology is used in educational contexts, with a qualitative-interpretive design. The participating subjects are a group of 3rd course of primary and a group of tutors of this course. Through open interviews, structured questionnaires and discussion groups we obtain data that confirm the initial assumption. The results show how the students emit two types of answers when the reading: cognitive and emotional; and that the figure of the mediator, literary conversation and complex books that stimulate both types of responses are the key elements to develop complex literary reading processes in the child.

Key words

Literary education in Primary Education, reading responses, reading experience, emotional components of reading, ethnographic research in educational contexts.

Índice

I INTRODUCCIÓN	11
1.1. Presentación y justificación de la investigación	13
1.2. Problema de investigación.....	14
1.2.1. <i>Presupuestos de partida</i>	14
1.2.2. <i>Objetivos de investigación.....</i>	16
1.2.3. <i>Preguntas de investigación.....</i>	17
1.3. Estado de la cuestión.....	18
1.3.1. <i>La educación literaria en las aulas: hábitos lectores en niños de Educación Primaria</i>	19
II MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. La comprensión lectora	23
2.1.1. <i>Modelos de comprensión lectora.....</i>	23
2.1.2. <i>Estrategias de lectura</i>	25
2.1.3. <i>Dificultades más habituales en la comprensión lectora en los niños.....</i>	27
2.2. El papel del mediador	28
2.3. La competencia literaria: concepto y componentes.....	30
2.4. La experiencia de la lectura	32
2.5. El lector infantil de literatura	36
2.5.1. <i>Hábitos lectores en niños de Educación Primaria.</i>	37
2.5.2. <i>Respuestas lectoras.....</i>	39
2.5.3. <i>Posible influencia de las tecnologías en las maneras de leer de los lectores infantiles</i>	42
2.6. La literatura en la educación primaria: análisis del currículo.....	43
2.7. Bases para una didáctica de la literatura en la educación primaria que desarrolle experiencias de lectura	47

2.7.1. <i>Criterios para la selección del corpus: libros que enseñan a leer literatura.....</i>	47
2.7.2. <i>Estrategias metodológicas para desarrollar los procesos de la competencia literaria y los procesos emocionales.....</i>	51
III DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	57
3.1. Modelo y metodología de la investigación.....	59
3.2. Sujetos del estudio y contextos educativos.....	60
3.3. Fases de la investigación.....	61
3.4. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.....	62
3.5. Procedimiento y cronograma.....	64
3.5.1. <i>Selección y acceso al campo</i>	66
3.5.2. <i>Permanencia en el campo.....</i>	67
3.5.3. <i>Recogida de los datos</i>	67
3.5.4. <i>Restitución al campo</i>	72
3.5.5. <i>Análisis de los datos</i>	73
3.5.6. <i>Validez de la investigación</i>	74
3.6. Justificación de la propuesta metodológica de intervención en el aula de 3ºEP.....	75
3.6.1. <i>Selección de obras</i>	75
3.6.2. <i>El maestro como mediador entre los libros y los niños. La lectura expresiva como estrategia para acentuar los procesos emocionales de la lectura literaria.....</i>	79
3.6.3. <i>Conversación literaria.....</i>	80
IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	83
4.1. Análisis y discusión de las entrevistas a los maestros de 3ºEP.....	85
4.1.1. <i>Concepciones y creencias de los maestros acerca de la educación literaria y la enseñanza de la literatura en el contexto escolar.....</i>	85
4.1.2. <i>Criterios de selección del canon y de las actividades formativas</i>	88

4.1.3. <i>Caracterización de los niños como lectores, desde la experiencia de los maestros</i>	98
4.2. Análisis del cuestionario sobre los hábitos lectores de los niños de 3°EP	103
4.2.1. <i>Hábitos de lectura en familia</i>	103
4.2.2. <i>La lectura en la escuela</i>	107
4.2.3. <i>Procesos lectores</i>	110
4.2.4. <i>Socialización de la lectura</i>	117
4.3. Análisis de los resultados de las pruebas de comprensión lectora (antes y después de la intervención)	121
4.3.1. <i>Análisis de las habilidades de comprensión lectora antes de la intervención</i>	121
4.3.2. <i>Análisis de la prueba de comprensión lectora después de la intervención</i>	125
4.4. Análisis de las respuestas lectoras	132
4.4.1. <i>Análisis de las respuestas lectoras de los niños para La autentica historia de los tres cerditos de Jon Jcieszka</i>	132
4.4.2. <i>Análisis de las respuestas lectoras de los niños para Voces en el parque, de Anthony Browne</i>	139
4.4.3. <i>Análisis de las respuestas lectoras de los niños para Mal día en Río Seco, de Chris Van Allsburg</i>	147
V CONCLUSIONES	157
VI LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.	163
6.1. Limitaciones	165
6.2. Utilidad y prospectivas de investigación	165
VII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	

I INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación y justificación de la investigación

La lectura se ha transformado en una de las cuestiones sociales más controvertidas de nuestra época. Desde todos los campos profesionales, se está dirigiendo la atención, normalmente con conciencia catastrofista, sobre la lectura: lo mal que se lee, la poca calidad... La lectura se ha convertido en el punto de mira de todos los ciudadanos, no solo en España sino a nivel mundial. Es motivo de discusión y preocupación social. No leer, o no leer mucho, se considera un error, y más aún en los niños y adolescentes.

Según la Federación de Gremios de Editores de España (2013), todos los niños de Educación Primaria leen con frecuencia. Sin embargo, el último informe PISA (publicado en diciembre de 2016) sobre competencia en comprensión lectora sitúa a España en la parte baja de los 27 Estados de la OCDE, concretamente la antepenúltima, situándose a 7 puntos por encima de la media de los alumnos europeos. Además, el último informe de la Comisión Europea en 2016 señala que España es líder de la Unión Europea en fracaso escolar temprano, con un 19,7%, muy lejos del objetivo de la UE. En lo que se refiere a la comprensión lectora, según la OCDE (2016) el porcentaje de estudiantes españoles que presentan carencias es del 20%.

De modo que la justificación de esta investigación surge como consecuencia de los problemas que experimentan los alumnos de primaria y posteriormente en educación secundaria en la comprensión lectora (Sanjuán, 2013).

También el interés por esta investigación se debe a la formación de la investigadora, así como de su experiencia en el período de prácticas como maestra de primaria, donde ha observado dichas deficiencias lectoras y literarias: los alumnos elegían los libros que menos páginas tenían, en vez de aquel que por su temática les gustara más. Además, cuando se les preguntaba si les había gustado el libro apenas sabían expresar sus razones, solamente decían que sí pero que no sabían por qué y otros se quedaban en los aspectos más banales del texto.

Por todo ello, la finalidad principal de esta investigación es averiguar cómo leen literatura los niños, es decir, qué procesos de lectura literaria realizan, con el objetivo de estimular en ellos experiencias lectoras y el placer por la lectura. Se pretende crear lectores que discriminen, piensen y gocen de la lectura literaria. Creemos que si se

ayuda al alumno a hablar de sus lecturas, se le ayuda a su interpretación, a expresarse acerca de otras lecturas y de ciertos aspectos de su vida relacionados con la literatura.

Los hábitos de lectura de los niños de Primaria no están aún consolidados, pero empiezan a tener ya unos gustos lectores concretos y unas creencias sobre la experiencia de lectura literaria. Por otra parte, creemos que los modelos de lectura literaria más habituales en los libros de texto y en las prácticas de aula son muy simples en contraste con la complejidad de las habilidades lectoras que se requieren para la adquisición de la competencia literaria.

En definitiva, se refleja la necesidad de investigar más en el análisis de la tarea de educación literaria que realizan los maestros y los procesos de lectura literaria de los alumnos de Educación Primaria, con la intención de promover experiencias lectoras significativas la lectura y mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Por ello, este trabajo de fin de máster se va a centrar en tres aspectos primordiales:

1. Analizar los procesos de lectura literaria de un grupo de niños de 3° de Educación Primaria en el contexto escolar.
2. Valorar, de manera específica, en qué medida las prácticas habituales de educación literaria en el aula de referencia de los sujetos participantes favorecen los procesos complejos de lectura de los textos literarios.
3. Indagar si determinados aspectos metodológicos favorecen el desarrollo de los procesos de lectura, interpretación y apreciación de la literatura en el contexto escolar.

1.2. Problema de investigación

1.2.1. Presupuestos de partida

Actualmente el objetivo central de la enseñanza de la literatura en las aulas es crear lectores y así se observa en las programaciones de los docentes de todos los cursos de primaria. Se persigue, durante toda la primaria, animar y guiar al alumno en el camino de convertirse en lector mediante prácticas productivas y textos estimulantes, con la finalidad de que consiga disfrutar del patrimonio literario universal y saborear la experiencia estética.

No obstante, tal y como indica Núñez (2012), todavía la escuela no ha logrado este objetivo o reto que se propone. Nos encontramos con unos procedimientos que hacen que niños y jóvenes lean obligados y no lleguen a percibir la lectura como un medio de placer y evasión sino como una tarea o castigo, alejándoles de convertirse en lectores.

La deficiencia de la enseñanza tradicional de la literatura, orientada principalmente a la adquisición de destrezas y saberes, y no a crear lectores, es ampliamente conocida en las aulas. Lo mismo ocurre con la práctica: esta se reduce a realizar resúmenes y fichas de comprensión lectora.

La reacción ante esta situación viene dándose desde finales de los años ochenta del pasado siglo, cuando se empiezan a promover unas propuestas innovadoras de animación a la lectura, tales como talleres que pretenden hacer presente la obra y al autor en la propia aula y promover un cambio en la didáctica de la literatura (Núñez, 2012).

Se pretende reemplazar el concepto de *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria*, con la intención de expresar que la literatura es algo más profundo y valioso que lo que se expone en la escuela. Según Colomer (2005), la educación literaria tendría que conseguir que los alumnos se familiarizaran con el mecanismo de la educación literaria de la sociedad y que experimentasen la relación entre su experiencia personal y la experiencia literaria, es decir, que obtuvieran aquellas capacidades que conducen a un individuo a valorarse como buen lector.

Por ello, la literatura debe ser trabajada como un ámbito integrador y necesariamente transdisciplinar. Desde los primeros cursos, en las aulas se debe estimular a los alumnos hacia la lectura y asegurar el deseo de leer.

Tras ser conocedores de la situación en la que nos encontramos, nuestra investigación parte de los siguientes presupuestos:

- 1) *La escuela no estimula procesos complejos de lectura literaria en los alumnos:* la escuela no fomenta en los niños una lectura literaria en profundidad, es decir, los procesos de lectura de los alumnos no llegan a producir experiencias de lectura significativas. Y esto conduce a un rechazo hacia la lectura, que es vista como una tarea.

- 2) *La figura del mediador y sus prácticas son la clave para que el alumno lleve a cabo unos procedimientos en su proceso de lectura literaria que le proporcione experiencias lectoras significativas*: si el maestro no concibe la lectura literaria como un placer o no sabe cómo comunicarlo va a ser imposible animar al alumno a la lectura de literatura. Por lo tanto, antes de enseñar a nuestros alumnos a leer literatura, debemos crear un ambiente propicio, es decir, el mediador debe ofrecer al alumnado unos contextos y unas actividades organizadas para estimular a los niños a leer ávida y reflexivamente.
- 3) *La lectura en voz alta y las conversaciones literarias son dos elementos imprescindibles para la adquisición de experiencias de lectura literaria significativas*: existe una correlación entre la riqueza del ambiente de lectura en el que se forma a los lectores y la riqueza de su conversación acerca de lo que han leído. Los niños a quienes se les ofrecen libros apropiados y bien elegidos, a quienes cada día se les lee en voz alta, de quienes se espera que lean por sí mismos con la misma frecuencia y que son estimulados para que hablen informalmente entre ellos y con sus maestros sobre sus lecturas serán capaces de participar en conversaciones literarias ricas y desarrollarán unos procesos de lectura complejos que le permitirán obtener experiencias lectoras que dejen huella (Chambers, 1993).

1.2.2. Objetivos de investigación

La finalidad principal del estudio es la de analizar cómo leen literatura los niños, es decir, qué procesos complejos de lectura literaria realizan con el objetivo de estimular en ellos experiencias lectoras significativas y el placer por la lectura, así como mejorar la comprensión lectora. Por tanto, se ha plasmado en una serie de objetivos de investigación:

1. Analizar los procesos de lectura literaria de un grupo de niños de 3° de Educación Primaria en el contexto escolar.
2. Valorar, de manera específica, en qué medida las prácticas habituales de educación literaria en el aula de referencia de los sujetos participantes favorecen los procesos complejos de lectura de los textos literarios.

3. Indagar si determinados aspectos metodológicos favorecen el desarrollo de los procesos de lectura, interpretación y apreciación de la literatura en el contexto escolar.

1.2.3. Preguntas de investigación

Los objetivos de la investigación relacionados con el análisis de los procesos de lectura literaria de los niños se sintetizan en tres preguntas fundamentales que han guiado el conjunto de la investigación. A su vez cada una de ellas se subdivide en preguntas de investigación más concretas:

1. ¿Cómo leen literatura los niños de 3° de Primaria?
 - ¿Qué procesos cognitivos de lectura literaria se aprecian (comprensión, habilidades de competencia literaria)?
 - ¿Qué procesos emocionales de lectura literaria se aprecian (experiencias de lectura, motivación, apreciación de la literatura)?
 - ¿Qué actitudes muestran hacia la literatura? ¿Qué hábitos de lectura?
2. ¿En qué medida las prácticas habituales de educación literaria en el aula del grupo de los sujetos de la investigación favorecen los procesos (complejos) de la lectura e interpretación de los textos literarios?
 - ¿Qué criterios se siguen para la selección del corpus?
 - ¿Qué procesos de lectura se favorecen en las prácticas de educación literaria habituales?
3. ¿Qué prácticas podrían favorecer el desarrollo de los procesos de lectura, interpretación y apreciación de la literatura?
 - ¿La selección de textos literarios polisémicos (álbumes metaficcionales) favorece el desarrollo de procesos complejos de lectura literaria?
 - ¿Las actividades de lectura expresiva por el mediador y la conversación literaria guiada favorecen el desarrollo de procesos complejos de lectura literaria?

En la siguiente figura se establece la relación entre presupuestos, objetivos y preguntas de investigación.

Tabla 1. Esquema relacional

Presupuestos	Objetivos	Preguntas de investigación
La escuela no estimula procesos complejos de lectura literaria en los alumnos.	Analizar los procesos de lectura literaria de un grupo de niños de 3° de Educación Primaria en el contexto escolar.	¿Cómo leen literatura los niños de 3° de Primaria?
La figura del mediador y sus prácticas son la clave para que el alumno lleve a cabo unos procedimientos en su proceso de lectura literaria que le proporcione experiencias lectoras significativas.	Valorar, de manera específica, en qué medida las prácticas habituales de educación literaria en el aula de referencia de los sujetos participantes favorecen los procesos complejos de lectura de los textos literarios.	¿En qué medida las prácticas habituales de educación literaria en el aula del grupo de los sujetos de la investigación favorecen los procesos (complejos) de la lectura e interpretación de los textos literarios?
La lectura en voz alta y las conversaciones literarias son dos elementos imprescindibles para la adquisición de experiencias de lectura literaria significativas.	Indagar si determinados aspectos metodológicos favorecen el desarrollo de los procesos de lectura, interpretación y apreciación de la literatura en el contexto escolar.	¿Qué prácticas podrían favorecer el desarrollo de los procesos de lectura, interpretación y apreciación de la literatura?

1.3. Estado de la cuestión

Entendemos por lectura la actividad dinámica en la que el sujeto interacciona con un texto y pone en marcha una serie de procesos cognitivos, que estimularán los conocimientos previos que van a funcionar como marco de referencia. Más allá de los procesos cognitivos que intervienen, la lectura se manifiesta como un factor concluyente en la configuración de la competencia lingüística y en los sucesivos aprendizajes sociales y curriculares que tienen lugar a lo largo de la vida (Jiménez& Rubio, 2010)

Desde hace una década, la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) incorporó a sus encuestas los datos de los niños entre 10 y 13 años. El informe correspondiente al año 2012 ratifica que la población infantil lee más que la población adulta. A pesar de que la mitad de la población española no lee, el porcentaje de lectores infantiles fue del 85% en 2007, creciendo hasta un 92,9% en 2009.

No obstante, los datos internacionales sobre la lectura en España no son muy esperanzadores. Como ya se ha señalado, el último informe PISA (publicado en

diciembre de 2016), sitúa a España en la parte baja de los 27 Estados de la OCDE en lo que se refiere a habilidades de lectura. Estos datos chocan con los excelentes datos sobre la lectura anual de los menores. Por lo tanto, nos encontramos ante unos estudiantes que leen mucho pero no tienen gran competencia lectora.

Por otro lado, el estudio PIRLS del 2011 (cf. Margallo & Mata, 2016:181) determina que un tercio de los escolares que finaliza Educación Primaria no sabe escribir y leer correctamente, ni siquiera evidenciar una apropiada capacidad para la comprensión del lenguaje escrito. Entre los factores asociados al rendimiento de los alumnos en comprensión lectora, destaca el *estatus económico, social y cultural* (ESCS) de las familias de los estudiantes. El último estudio publicado hasta la fecha corresponde al año 2011 y muestra que el porcentaje de alumnos españoles cuyos padres poseen un nivel educativo alto (49%) se sitúa próximo al de la OCDE (52%) y de la UE (51%), mientras que España duplica el porcentaje de alumnos de 15 años cuyos padres poseen un nivel educativo bajo (Núñez, 2016). Teniendo en cuenta estos datos, se comprenderán determinadas causas del bajo rendimiento en comprensión lectora de los alumnos españoles, reafirmando la importancia de los entornos familiares y sociales en el afianzamiento de los hábitos lectores.

1.3.1. La educación literaria en las aulas: hábitos lectores en niños de Educación Primaria

El estudio realizado por Jiménez & Rubio (2010) pretende describir tres componentes del hábito lector: el *comportamiento lector*, el *valor de la lectura* y la *socialización familiar*. Para ello realiza un análisis de sus relaciones, y sus resultados muestran datos muy relevantes. Los datos reflejan que los estudiantes de Educación Primaria desarrollan un elevado índice de lectura, pero en muchos casos como consecuencia del factor de la lectura escolar obligatoria. El 98,7 % de los alumnos ha leído un libro al año y un 93,6% lee un libro en vacaciones. Pero estos datos pueden estar condicionados por efectos de la obligatoriedad de la lectura en la escuela.

Se descubre el mismo fenómeno de obligación lectora en Latorre (2007), cuyo estudio sobre los hábitos de lectura y competencia literaria se llevó a cabo con alumnos de 4º de la ESO.

Ambos estudios coinciden en que la consideración de la lectura por su valor instrumental distancia al alumno de leer como actividad placentera y la confinan al tiempo que se destina al estudio en el colegio, dificultando con ello el desarrollo del hábito lector. Asimismo, los datos muestran que los lectores adolescentes ocasionales y no lectores lo son porque no han descubierto el gusto por la lectura.

Además, en los dos estudios se pone de relieve la impresión subjetiva que manifiestan muchos profesores: la distancia entre los objetivos pretendidos para el fomento de la lectura por el sistema y los éxitos obtenidos (Sanjuán, 2013). Según muestra su investigación, los profesores de Secundaria tienen serios problemas ante la llegada de muchos alumnos con serias deficiencias de lectura: “Parece que no siempre la Educación Primaria garantiza una buena base en el desarrollo de la competencia lectora” (Sanjuán, 2013:348).

Es decir, aunque pueda a priori parecer paradójico, la mayoría de los alumnos lee, pero no presenta interés por la lectura. Se produce el hecho de que, a pesar de que han leído muchos libros, la lectura no les parece atractiva y no va más allá de un mero instrumento curricular de obligatoria realización en la escuela (Jiménez & Rubio, 2010).

II MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

La fundamentación teórica se centra en el análisis de los aspectos claves a la hora de elaborar una propuesta metodológica que favorezca el desarrollo de procesos complejos de lectura literaria en los niños de primaria. Se va a profundizar en la comprensión lectora, analizando los modelos y estrategias de lectura, y las dificultades más habituales en la comprensión lectora en los niños, además de cuál es el papel del mediador. También se hablará de la competencia literaria (concepto y componentes), así como de la experiencia de la lectura y del lector infantil de literatura y sus respuestas lectoras. Posteriormente, se comentará la influencia de las tecnologías en las maneras de leer de los lectores infantiles. Finalmente, se realizará un análisis del currículo en cuanto a la literatura en la educación primaria y se enunciarán unas bases para una didáctica de la literatura en educación primaria que desarrolle experiencias de lectura.

2.1. La comprensión lectora

Para desenvolvemos en la vida cotidiana es indispensable poder comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo; en otras palabras: la comprensión lectora.

Pérez (2005) define la comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector produce un significado en su interacción con el texto. La comprensión que alcanza el lector se deriva de las experiencias y conocimientos previos que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

2.1.1. Modelos de comprensión lectora

En cuanto a los modelos de la comprensión lectora, Solé (1987) sintetiza los tres principales desarrollados por la investigación sobre los procesos de lectura: modelo ascendente o de abajo-arriba, modelo descendente o de arriba-abajo y modelo interactivo o mixto, que es una síntesis y una integración de otros modelos:

- *Modelo ascendente o de abajo-arriba*: establece la lectura como un proceso jerárquico y secuencial, es decir, un proceso que se inicia con la identificación de las grafías y que conduce en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias. Por tanto, el lector, bajo esta perspectiva, analiza el texto partiendo de lo más simple (la

letra) hasta llegar a lo más complicado (la frase y el texto). Por consiguiente, es esencial manipular con soltura las habilidades de decodificación que permiten el procesamiento del texto en el sentido que se demanda. Es decir, una situación de lectura tiene dos extremos: uno es el lector y el otro es el texto. En este modelo de comprensión lectora tiene prioridad el texto. El trabajo de comprensión lectora se reduce a comprobar si esta se ha producido o no una vez leído el texto, de manera que la instrucción de la comprensión se limita a la evaluación.

-Modelo descendente o de arriba-abajo: es el polo opuesto del modelo anterior. Se considera que el proceso de lectura se inicia en el lector, quien realiza hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito. Al igual que el modelo ascendente, es un procesamiento unidireccional y jerárquico; sin embargo, se diferencia en que el modelo de arriba-abajo es en sentido descendente y la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. De acuerdo con Otto (1982 citado en Solé, 1987), el lector crea el texto, no lo analiza. Es decir, la información que aporta el lector al texto (sus conocimientos y experiencias previas) es más importante para la comprensión que lo que el texto le aporta a él. Por lo tanto, se parte de una configuración global y en sentido descendente se analizan sus constituyentes.

-Modelo interactivo: no se centra exclusivamente en el lector ni en el texto, si bien concede una gran trascendencia al uso que el lector hace de sus conocimientos previos en la construcción de una interpretación plausible. Entiende que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Según Gove (1983 citado en Solé, 1987), el modelo interactivo es más próximo al modelo descendente ya que ambos representan la transposición en el ámbito concreto de la lectura del paradigma cognitivo, en diferentes estados y momentos de su elaboración. En este modelo, los procesamientos de información en la lectura tienen un sentido ascendente y descendente simultáneamente. Es decir, el proceso, según Solé (1987: 3-4) es el siguiente:

Cuando el lector se sitúa ante un texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, el de las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, y gracias, pues, a un sistema ascendente, la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados. Pero a la vez que esto sucede, y dado que el texto genera también expectativas a niveles superiores (sintáctico, semántico), dichas expectativas se constituyen en hipótesis que buscan en los

niveles inferiores indicadores para su posible verificación, a través de un procesamiento descendente.

Por tanto, el lector deberá poseer algún esquema (ejes de la comprensión) que le permita relacionar la información que el texto presenta con lo que él ya sabe para poder comprender el texto.

En otras palabras, el modelo interactivo ve la lectura como una actividad cognitiva compleja, y a su vez, al lector como un procesador activo de la información contenida en el texto. En ese procesamiento, el lector contribuye con sus esquemas de conocimiento (experiencias y aprendizajes previos) a la integración de los nuevos datos que el texto incluye, de manera que durante el proceso los esquemas del lector pueden modificarse o enriquecerse continuamente. Esto no podrá ocurrir si no se accede al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad. Por lo tanto, lo más importante es la aportación del lector en la construcción del significado. Sin embargo, se sitúa la importancia del texto en un lugar igualmente destacado.

Recapitulando lo anterior, la comprensión lectora se convierte en un proceso interactivo donde entran en juego las claves e informaciones nuevas del texto y los esquemas del lector, dando lugar al aprendizaje significativo (De Amo, 2003).

Sin embargo, para que el niño pueda identificar los aspectos relevantes del texto, vincularlos con sus experiencias o conocimientos previos y automatizar dicho proceso, debe desarrollar y adquirir determinadas estrategias lectoras.

2.1.2. Estrategias de lectura

Entendemos por estrategias lectoras las “capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición —capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla— y que permiten controlar y regular la actuación inteligente” (Solé, 1994:69).

Por tanto, las estrategias de lectura han de ser aplicadas de manera organizada e intencionada y estar automatizadas para que sean eficaces. Según Núñez (2016), las estrategias más importantes para la comprensión lectora son:

1. *Predicción y verificación*: consiste en relacionar lo que uno ya conoce con lo que el texto aporta y evaluar la coherencia entre ambos.
2. *Lectura rápida o panorámica*: consiste en leer el texto una primera vez sin detenerse en aquellos aspectos que uno no conoce, favoreciendo de esta manera un primer acercamiento con el texto.
3. *Explicitación de objetivos*: el niño debe saber para qué lee, de esta manera podrá decidir cómo debe leer.
4. *Procesamiento del vocabulario*: ante palabras desconocidas en el texto, lo mejor es empezar por discernir entre las palabras que son relevantes de las que no lo son para entender el texto y, posteriormente, inferir el significado de estas a través del contexto.
5. *Autopreguntas*: el lector debe hacerse preguntas para comprobar la comprensión o para resolver dudas: preguntas de memoria (qué, quién...); preguntas convergentes (por qué, cómo...); preguntas divergentes (imagina, supón...) y preguntas evaluativas (defender, valorar...).
6. *Síntesis*: consiste en la realización de un resumen reelaborando las ideas principales del texto expresado con sus propias palabras. Esto ha de hacerse en última instancia.
7. *Conexiones*: se trata de poner en relación las ideas principales del texto con el tema central y, a su vez, poner en relación el texto con las experiencias previas del lector.
8. *Inferencias*: el lector debe ser capaz de captar datos implícitos en el texto para completar el significado de este mediante sus esquemas de conocimiento.
9. *Visualización*: consiste en crear imágenes mentales que se asocian con partes del texto para facilitar la memoria y el recuerdo.
10. *Planificación*: se trata de asumir los objetivos para la lectura, determinar cuáles son las tareas a ejecutar y organizar qué acciones son necesarias para la obtención de ello.
11. *Monitorización y supervisión*: consiste en valorar si lo que se había propuesto para la lectura se está consiguiendo y, si no es así, aplicar soluciones.
12. *Evaluación*: el lector debe emitir juicios sobre lo leído.

En definitiva, Solé (1987) señala que para que nuestros alumnos comprendan un texto tienen que ser capaces de generar hipótesis y tener en cuenta que distintos textos y objetivos de la lectura producen distintas expectativas. Por lo tanto, la función del maestro es esencial para lograr el aprendizaje de estrategias de lectura comprensiva, para lo cual deberá diversificar las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lectura.

2.1.3. *Dificultades más habituales en la comprensión lectora en los niños*

Las dificultades más habituales que presentan los alumnos a la hora de comprender la lectura de un texto se distribuyen en torno a los cinco descriptores de la competencia lectora establecidos por Núñez (2016): comprensión literal (localizar datos explícitos); comprensión inferencial (producir inferencias de contenidos implícitos en textos escritos); comprensión crítica (relacionar información del texto con las experiencias propias); comprensión global (analizar los contenidos del texto globalmente); y meta-comprensión (autogestionar el proceso de comprensión lectora). De acuerdo con esta autora, las dificultades más habituales son las siguientes:

- Falta de motivación o interés por la lectura.
- El hábito lector es escaso.
- La capacidad para prestar atención y concentrarse es limitada.
- La fluidez lectora es insuficiente (vacilaciones).
- A la hora de leer en voz alta, presentan inexpresividad en la entonación y en las pausas.
- Pobreza de comprensión tanto de la información implícita como la explícita.
- Limitados conocimientos previos que les condicionan para formar expectativas e inferir hipótesis sobre los textos.
- Escasa capacidad para distinguir las ideas principales de las secundarias y establecer las relaciones entre las diversas partes del texto.
- Vocabulario limitado que influye en la comprensión.
- Escaso dominio de los usos formales y propios del ámbito escolar.
- Incapacidad de construir una opinión crítica y de expresar valoraciones.

Concluimos tras todo lo anterior que la función del maestro/mediador es fundamental en la enseñanza de la comprensión lectora del alumno. Por ello, conviene reflexionar sobre el papel del mediador en la enseñanza de los procesos complejos de lectura de los alumnos.

2.2. El papel del mediador

Cuando hablamos de mediación con relación a la lectura nos referimos a:

Una situación en la que dos o más personas establecen una relación por medio de la lectura, relación en la que una de las personas es más experimentada y brinda esta experiencia con todo su bagaje de conocimientos, emociones, vivencias y actitudes al otro para que pueda crecer como lector (Pernas, 2009: 9).

El mediador ha de contar con unas habilidades necesarias para poder implementar, realizar el seguimiento, evaluar y mejorar las experiencias de lectura. Por tanto, es primordial que tenga una actitud abierta hacia todos los tipos de lectura. Además, el mediador debe disponer de unas habilidades organizativas y de gestión de recursos, capacidad de liderazgo y dinamización de grupos, lo que conlleva capacidad para entusiasmar y estimular a las personas en las prácticas que se proponen (Lluch, 2015). También ha de tener capacidad de observación, mirada analítica y reflexión crítica, con el propósito de evaluar los aspectos de las prácticas que hay que reforzar, aquellas que es significativo mantener y las que se deben implementar. Pero, sobre todo, ha de poseer una formación adecuada a las diversas formas de lectura del siglo XXI: en pantalla o en papel, audiovisual etc.

Para Pernas (2009), las características de un mediador han de ser las siguientes:

- En primer lugar, ha de ser un buen lector, que disfrute leyendo y tenga un gran conocimiento de libros y autores, que le permitan seleccionar aquellos que mejor convengan a su grupo-clase.
- En segundo lugar, debe ser capaz de transmitir esa pasión por la lectura y compartir sus conocimientos y experiencias, es decir, iniciar en las lecturas a los alumnos pero también acompañarlos en el camino ayudándoles a desarrollar unos mecanismos de comprensión e interés por distintos tipos de textos.

- Por otro lado, tiene que ser capaz de descubrir las necesidades y dificultades de grupo-clase, cuáles son sus gustos y preferencias para fomentar la lectura en los niños, así como realizar charlas individuales con los niños, debates y conversaciones literarias que permitan a los niños dar sus opiniones y debatir acerca de lo leído.
- Por último, ser capaz de provocar constantemente oportunidades para que la lectura se introduzca en la vida cotidiana de los niños porque un mediador es “un cómplice de la lectura, un modelo de lectura” (Pernas, 2009:10).

También De Amo (2003) menciona las estrategias docentes más comunes que posibilitan una mayor comprensión en el alumno:

- *Crear un gusto autónomo por la lectura*, es decir, leer por placer: de esta forma, se consigue que el niño encuentre sentido para él mismo en la lectura y al mismo tiempo reforzar su motivación por esta.
- *Establecer un diálogo interactivo con el texto*: esto estimula la concreción semántica del texto y la reestructuración de los esquemas mentales del lector.
- *Experiencia lectora y cooperación interpretativa del lector*: el alumno se sitúa en el centro de la construcción de su propia competencia literaria y reconoce en el proceso lector una penetrante actividad por su parte, conduciéndole a descubrir el potencial significativo del texto.
- *Aprendizaje significativo*: que le permita construir una interpretación del texto de forma autónoma, incorporar conocimientos o experiencias previas al nuevo contenido e ir más allá de su zona de desarrollo real.
- *Lectura compartida*: esto permite que los alumnos se habitúen a consensuar los aspectos que tienen en común acerca de la historia, debatan sobre las aportaciones individuales, favoreciéndoles una mayor experiencia lectora que les permita ascender a un nivel más alto de competencia lectora.

Como vemos, la presencia de mediadores eficaces es indispensable para guiar y dirigir el proceso de comprensión lectora, para estimular el desarrollo de las estrategias de lectura y habilidades más complejas. Además, el mediador es fundamental para conseguir éxitos en el desarrollo de los procesos lectores y hábitos

de lectura de los niños. Obviamente, es difícil encontrar una persona con un perfil como este, por ello es fundamental el trabajo en equipo con otros maestros, padres y bibliotecarios escolares que desempeñen un rol de referente y modelo en relación con la lectura.

2.3. La competencia literaria: concepto y componentes

En la actualidad, y desde hace algunas décadas, la enseñanza de la literatura, sobre todo en la Educación Secundaria, está siendo el punto de mira de muchas investigaciones. A diferencia del aprendizaje tradicional, basado en la acumulación de contenidos de índole histórica, sobre autores, obras, estilos-tendencias estéticas y movimientos literarios, surge un nuevo enfoque que aspira a desarrollar las estrategias y habilidades imprescindibles para acercar al alumnado a los textos literarios. Es decir, la atención se pone en aquellas estrategias didácticas más adecuadas para lograr el hábito lector y la competencia lectora específica requerida para la interpretación de los textos literarios, de manera que el lector sea capaz de construir el significado de un texto utilizando de manera pertinente dichas estrategias. Colomer (1991) reemplaza el término *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria*, entendida como la adquisición de la competencia lectora que implica el reconocimiento de una determinada conformación lingüística y, a su vez, las conexiones que hace el lector de un texto u obra con otras.

Desde el punto de vista de Cassany, Luna y Sanz (1994), para desarrollar la educación literaria tenemos la necesidad de seguir un doble camino: por un lado, partir de la lectura como una fuente de información, comunicación y placer; y por otro lado, adquirir la competencia literaria, es decir, el conocimiento de géneros literarios, figuras retóricas y la tradición cultural.

Son variadas las definiciones de competencia literaria, pero todas giran en torno al conjunto de saberes que posibilitan la identificación de las cualidades estéticas de un texto respecto a la producción de signo artístico y estético en un contexto cultural (Mendoza, 2001). Lo que implica que la identificación de las marcas poéticas y de los convencionalismos estético-discursivos y culturales (aquellos aspectos textuales intrínsecos) — con los que se otorga al texto el efecto artístico y el valor (aquellos aspectos de recepción) que propician la interpretación del texto— juega un papel muy

importante en la competencia literaria. Es decir, el conocimiento y la percepción de esas marcas son la esencia para la valoración de los elementos narrativos y lingüísticos del discurso. Mendoza (2002) señala que “un lector ha alcanzado un nivel de competencia literaria aceptable cuando es capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar el texto, y además, relaciona sus intereses y expectativas con las que éste le ofrece” (p.113).

De acuerdo con Eco (1979 citado en Mendoza, 2001), el concepto de competencia literaria hace referencia a que el lector, como principio activo de la interpretación, forma parte del marco generativo del propio texto. Por otro lado, Culler (1978 citado en Mendoza, 2001) define la competencia literaria como el conjunto de convenciones para leer los textos literarios, es decir, los saberes necesarios para leer literariamente.

Gómez-Villalba (2002), por su parte, define la competencia literaria como el instrumento que “ofrece el marco comprensible desde donde podemos entender la lectura como práctica indispensable para acceder a la literatura, que hoy percibimos como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido” (p.602). Por tanto, la literatura favorecerá la formación integral del niño.

La competencia literaria se configura a través de las múltiples actividades de lectura. Al mismo tiempo, la función que la competencia literaria ejerce siempre es la de impulsar el desarrollo de las habilidades de recepción (escrita o oral) de los textos literarios.

Para el fomento del desarrollo de la competencia literaria se requiere motivar los reconocimientos textuales a través de la formación del *intertexto lector* personal, puesto que en él se constituyen los variados grados de asimilación textual y de las maneras de percepción que cada lector crea en sus aproximaciones (bien sean escolares, críticas o personales) al discurso escrito. Por tanto, un componente básico de la competencia literaria es el *intertexto lector*, y para su formación y desarrollo son clave múltiples actividades de lectura. En el proceso de desarrollo y formación de los ámbitos receptores y de las habilidades de lectura es donde se tiene en cuenta la relevancia que alcanza la correlación de la competencia literaria y lectora ligada a la funcionalidad del *intertexto lector*.

El *intertexto lector*, entendido como las conexiones que se dan entre una obra y otras, a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción

que posee el lector, es un componente básico, ya que actúa como mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura (Mendoza, 2001).

Debido a que la competencia literaria nos permite identificar, reconocer y diferenciar producciones de signo estético-literario, la presencia de esta competencia se advierte a través de la actuación del lector, por medio de las reacciones y efectos que el contenido ocasiona en el receptor.

Mendoza (2001) señala que los integrantes esenciales de la competencia literaria son, por un lado, los saberes, estrategias y habilidades de la comprensión lectora; y por otro lado, los criterios valorativos sobre la implicación cultural y artística del texto que proporcionan el éxito de una recepción constructivista del discurso literario. Por ello “el desarrollo de la competencia literaria como actividad central en la concepción didáctica de la literatura se organiza en: la formación para la recepción lectora, el reconocimiento y el análisis del discurso literario, y la aplicación y la producción” (Mendoza, 2001:221).

2.4. La experiencia de la lectura

La lectura es mucho más que un proceso cognitivo. Por tanto, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Leer educa?, ¿Leer ofrece algún tipo de conocimiento moral?, ¿La literatura contribuye en alguna medida a la adquisición de valores sociales?

Mata (2009) describe la lectura como una experiencia ética. A un lado queda el uso que se hace de la lectura centrada en el carácter formal de las obras literarias. Es decir, numerosas obras como el *Diario de Ana Frank* o *El hombre en busca de sentido*, de Viktor Frankl, entre otras, no dejan impasible al lector sino que cambian su actitud, su forma de ver las cosas. Por tanto, la lectura ética es inseparable de la pedagogía, es el resultado de un aprendizaje. Pero hay que diferenciar bien esta lectura de la lectura que se reduce al didactismo, con sus moralejas y sin conexión con la vida de los lectores. Para Mata, la lectura literaria es una experiencia ligada de modo íntimo a la suerte del lector, cuando este tiene la voluntad firme de considerarla un modo de exploración de la vida y de logro de aquellos valores deseables de lo humano.

Por tanto, nos debemos plantear las siguientes preguntas: ¿Para qué enseñar la literatura?, ¿Con qué intención?, ¿Con qué métodos? Según Mata (2009), la respuesta a dichas preguntas va más allá de la mera apreciación estética y formal de los textos. Se

debe asegurar una relación íntima de los lectores con dichos textos, especialmente en la infancia y juventud. La lectura ha de ser ofrecida como parte de la experiencia general de la vida y motivar a los niños a interesarse por las obras literarias a partir de las propias vivencias e inquietudes. Por lo tanto, cada lector acudirá a la obra con su bagaje personal de códigos religiosos y morales, sus expectativas vitales, sus aficiones, lo que hará que cada lectura sea irrepetible y singular.

Ha de tenerse en cuenta que cuanto más preestablecidas y petrificadas sean esas ideas y prácticas de respuesta en el lector, menos intenso será el impacto de la obra y más tónica la respuesta. De hecho, la experiencia literaria real no puede realizarse al margen de los prejuicios o clichés. No obstante, una vez valorada y estimulada la respuesta espontánea a la obra, la lectura literaria permitirá al lector trascender las respuestas estereotipadas y adquirir capacidades más complejas y flexibles de análisis y comprensión.

Cabe decir que la literatura manifiesta su dimensión ética desde el momento en que una novela o un poema pueden afectar en la forma de pensar, sentir o actuar del lector. Tal y como indica Mata (2009: 60):

La lectura literaria, por tanto, a diferencia de otras experiencias vitales, permite una mayor ductilidad a la hora de responder y juzgar, pero ello solo será posible si el lector adquiere conciencia de que leer le acerca de un modo a la vez comprometido y distanciado a los sueños y las experiencias de los seres humanos y que ese encuentro es un sueño profundo y socialmente educativo.

Por otro lado, Sanjuán (2013) recoge el concepto de *experiencia de la lectura* como modelo teórico complementario al de la competencia lectora y literaria. Para esta autora, las principales dimensiones de la experiencia lectora son la creación de sentido, la vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad. Por lo tanto, la lectura convierte al lector en una suerte de escritor de sí mismo (Petit, 1999 citado en Sanjuán, 2013). Además, para Sanjuán (2013), la principal satisfacción para el lector es la capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario. Sin embargo, hay diferentes formas de leer que no conducen a esa experiencia vital. Por lo tanto, el punto inicial es el esfuerzo del individuo por ordenar sus recursos (su experiencia pasada con el lenguaje literario, su vida, estado de ánimo...) respecto a la página impresa.

Tal y como menciona Rosenblatt (2002:207, citado en Sanjuán, 2013:145):

El contacto prologado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social. A través de cuentos, poemas y obras de teatro el niño va cobrando conciencia de las personalidades de diferentes tipos de gente. Aprende a ponerse imaginativamente en el “lugar del otro”.

La literatura contribuye a la construcción de la identidad del individuo, es decir, la lectura nos ayuda a descubrirnos, a construirnos, a hacernos dueños de nuestro propio destino, incluso para aquellas personas que se hallen en contextos sociales desfavorecidos. Así lo expresa Petit(2001:32, citado en Sanjuán, 2013:129): “La lectura siempre produce sentido, aun para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esa actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida”.

Podemos decir que la literatura es una fuente de placer pero también de saber. Es una vía de conocimiento tanto del mundo como de nosotros mismos. Las palabras le proporcionan un sentido de la vida al lector quien, a consecuencia de ello, va forjando su vida y su ser en el mundo.

Para Larrosa (2011), la experiencia de la lectura es infinita e inagotable, al igual que la experiencia de la escritura. La palabra experiencia, en latín *experientia*, significa “salir fuera y pasar a través”. Esta palabra proviene de *experiri*, que significa “probar”. La experiencia es una aproximación o un vínculo con aquello que se prueba. El saber de experiencia tiene unas características concretas: en primer lugar, es un saber ligado a la maduración del individuo, es un saber finito. En segundo lugar, es un saber subjetivo, personal. Por ejemplo, ante un mismo acontecimiento, dos personas no harán la misma experiencia y además, nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de alguna manera revivida. En tercer lugar, es un saber que no es posible separar del individuo particular en quien encarna. Por último, es un saber que enseña a “vivir humanamente” y a lograr la “excelencia” en todos los ámbitos de la vida humana: intelectual, estético, moral... (Larrosa, 2011).

La experiencia de la lectura no puede planificarse al modo técnico. La actividad de la lectura en ciertas ocasiones produce experiencia y en otras no, porque la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones a pesar de que leer sea algo que hacemos regular y rutinariamente. Sabiendo que el

acontecimiento escapa al orden de las causas y los efectos, la experiencia de la lectura no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas. Por lo tanto, lo único que se puede hacer es cuidar de que se den las condiciones propicias de posibilidad: sólo cuando confluye el momento, el texto y la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia (Larrosa, 2011). Por otro lado, una misma actividad de lectura para algunos lectores es experiencia y para otros no. Además, si esa lectura es experiencia para ciertos lectores no será la misma experiencia para todos ellos. Por tanto, el concepto de experiencia de la lectura hace referencia a la multiplicidad (dispersa y nómada).

Concluimos, de acuerdo con Larrosa (2011), que la experiencia de la lectura tiene siempre una dimensión de incertidumbre y es intransitiva, es decir, es una apertura hacia lo que no es posible anticipar y prever. Sin embargo, desde la pedagogía se ha pretendido convertir la experiencia de la lectura, definida y secuenciada, en un método prescriptivo de formación, que no siempre produce los efectos deseados.

La experiencia de la lectura es un recorrido que nos lleva hasta lo más profundo de nosotros mismos, nos va transformando continuamente con el objetivo de alcanzar la persona que somos. Por lo tanto, según Sanjuán (2013), la verdadera lectura es la que origina experiencias, formando y transformando al lector. Otros autores, como Sánchez (2003, citado en Sanjuán, 2013), recogen que uno de los componentes de la experiencia lectora es la imaginación que desarrolla el lector, la cual le sirve para crear realidad. Además, Bruner (1986, citado en Sanjuán, 2013) enuncia cómo la ficción literaria juega un papel primordial en el desarrollo de la función psíquica de los niños en especial. Sanjuán (2013) considera que los mediadores del libro desconocen o subestiman el papel de la lectura en la construcción de la propia subjetividad, reduciendo la lectura literaria a un concepto instrumental, científico y formalista. Ciertamente es que la tarea de crear experiencia de lectura en el aula es francamente difícil, tal y como indica Larrosa (2011), ya que la experiencia de la lectura tiene lugar en raras ocasiones. Además, otro de los factores pedagógicos que dificultan el desarrollo de una verdadera experiencia de la lectura en el aula son los derivados de los enfoques metodológicos que no benefician la lectura personal del alumno. Se concluye que el componente emocional es intrínseco al acto de lectura, es decir, la interpretación no es posible sin la implicación emocional del lector. En este sentido, el punto de partida en todo proceso de lectura literaria, en cualquier nivel educativo, debería ser la primera lectura impresionista y emocional de los alumnos-lectores (Sanjuán, 2013). Con estas premisas podemos intentar que la

literatura, su lectura y la experiencia de esta, lleve al lector a construir su identidad, su propia realidad y la de los demás.

2.5. El lector infantil de literatura

Cuando hablamos de lector infantil nos referimos a niños en edades comprendidas desde el nacimiento hasta los 12 años si bien es cierto entre unas edades u otras del lector infantil hay mucha diferencia (maduración, intereses...). Por ello, muchos autores clasifican al lector infantil en períodos. Así, Lluch (2009) distingue cuatro periodos en función de las habilidades lectoras:

-Desde el nacimiento a los tres años: es un lector poco frecuente, que depende del adulto para que le lea el texto. Le gusta aquello que puede tocar y le llama la atención. A partir de los dos años, su lenguaje e imaginación aflora, se reconoce y comparte con sus pares, y es capaz de establecer relación entre la imagen que ve y las palabras que la describen. Es un lector que empieza con nanas, poesías, posteriormente libros álbum, libros sin palabras y sobre situaciones familiares, objetos y personas, con libros de sonidos y texturas.

-Desde los tres a los seis años: en esta etapa el lector es mucho más sociable, con un afán constante por aprender y amplio vocabulario. Es cuando inicia el aprendizaje de la escritura y es él mismo quien elige sus lecturas e identifica las buenas historias. Es un lector al que le gustan los libros ilustrados sobre situaciones cotidianas, libros informativos sobre la familia, el cuerpo humano, medios de transporte, los animales (en especial, los dinosaurios) e historias absurdas con finales inesperados.

-Desde los seis a los nueve años: aquí se produce un cambio con el lector. Por un lado, empieza a aprender a leer y escribir y le encanta que le lean y por otro lado, es muy conversador. La realidad y la fantasía son muy próximas y ya es capaz de entender la estructura cronológica de los relatos. Pero lo más característico es que experimenta temores por lo sobrenatural, que le aterra pero al mismo tiempo le atrae, y también por situaciones inesperadas y difíciles. Predominan relatos cortos de aventuras cotidianas o fantásticos, humorísticos y también las adivinanzas. En cuanto a los libros informativos, destacan aquellos sobre el universo, fenómenos naturales, insectos e historias sobre piratas, castillos, caballeros.

-Desde los nueve a los doce años: nos encontramos con un lector al que le gustan las historias familiares que le posibilitan entender su vida cotidiana, aunque sigue prefiriendo las situaciones y personajes imaginarios. Tiene una gran curiosidad por conocer aquello que está alejado de su entorno y es independiente. Ya es capaz de leer por sí mismo y entiende cabalmente el sentido de sus lecturas. Al lector de estas edades le gustan los cuentos mitológicos, de misterio, de ciencia ficción, de detectives y humorísticos, así como narraciones que traten el tema de la familia, la escuela o la amistad. En cuanto a los libros informativos, le llama la atención el tema de la sexualidad, el deporte y libros sobre experimentos, sobre manualidades y recetas.

Sin embargo, son muchos los autores que abogan cada día más por no establecer estas diferencias de edad ya que, según Carranza (2007: 2) “Clasificaciones por edades y preceptos de todo tipo, abundan para impedir que los niños aborden textos que supuestamente no están destinados a ellos por su edad, por su extracción social, por sus circunstancias personales”.

2.5.1. *Hábitos lectores en niños de Educación Primaria.*

De acuerdo con la Federación de Gremios de Editores de España (2013), todos los niños de Educación Primaria leen con frecuencia al menos trimestral en cualquier formato. Si nos centramos en el tipo de lectura, el 100% lee libros, el 47% lee revistas, el 26,3% lee revistas y el 36,3 lee cómics.

En cuanto al sexo, los niños prefieren leer prensa (34,1%) y cómics (50,8%, lo que supone la mitad de los niños de esta edad) mientras que las niñas se decantan más por revistas (51,5%).

Aparte de leer por motivos escolares, el 84,6% afirma leer por estudios y en su tiempo libre. Sólo un 15,4% declara leer por estudios. Asimismo, de los niños que leen en su tiempo libre, nueve de cada diez leen con frecuencia, al menos una vez a la semana.

Respecto a los lugares donde prefieren leer, nos encontramos en primer lugar en su casa, con un 96,8%, y en segundo lugar, el centro de estudios, con el 53,3%.

Es llamativo cómo el porcentaje de lectura digital entre los niños de primaria se incrementa hasta el 50,5%, y de estos, el 45,7% lo hace frecuentemente (al menos semanalmente) debido al avance y bajo coste de las nuevas tecnologías. Dentro de la

lectura digital predominan las webs, blogs, foros (40,7%), le siguen los libros (13,1%), la prensa digital (7,3%), los cómics (4,5%) y las revistas (3,5%).

No se aprecian diferencias por sexo en los tipos de lectura digital salvo en la prensa digital, que es más leída por niños que por las niñas.

Por otro lado, los soportes donde practican dicha lectura también han incrementado su uso. De modo que en 2012, el 5,4% de los niños entrevistados declararon tener un ebook frente al 0,4% del 2010. Sin embargo, esta lectura digital es realizada por el 96% desde los ordenadores, el 26,3% utiliza móvil, agenda o videoconsola portátil y un 8,7% a través de ebook o tablet. No obstante, todos los soportes están aumentando en porcentaje de uso desde 2012.

Debido a la importancia de la influencia de los adultos en los menores en cuanto a la lectura de libros, se ha considerado relevante mencionar los hábitos lectores de los padres, percibidos por estos niños, y la actitud de los maestros en el colegio respecto a la lectura:

- Un 80,7% de los niños afirma que sus padres leen asiduamente.
- Un 90,7% manifiesta que sus padres les han regalado libros en el último año.
- Un 95% menciona que sus padres le leían cuando eran pequeños.
- Un 96,3% sostiene que en su colegio los profesores les animan a leer.

Además, es llamativo que un 91,1% afirma que en sus colegios e institutos se establecen actividades en torno a la lectura y, de estos, el 91,6% expresan haber participado en las mismas. Pero no solo eso, sino también el 92% manifiesta que hay biblioteca en su colegio, el 78,8% acude a ella y un 54,6% asiste con frecuencia de al menos una vez por semana. Por tanto, dos niños de cada diez no van nunca o casi nunca a la biblioteca de su colegio.

Estos resultados llaman mucho la atención, ya que muestran que los niños desde bien pequeños leen frecuentemente, y que los padres y maestros e incluso el propio centro les motivan a leer. Sin embargo, estos resultados difieren con los de la OCDE (2013), que publica que hay un elevado porcentaje de estudiantes españoles que presentan carencias en la competencia lectora. De hecho, los alumnos españoles de 4º de primaria en 2012 no habían obtenido un nivel básico de competencia lectora. Es decir, aunque pueda a priori parecer paradójico, la mayoría de los alumnos lee, pero no presenta interés por la lectura.

2.5.2. *Respuestas lectoras*

Ante un texto literario, los niños emiten diferentes tipos de respuesta lectora. Sipe (2010) indica que hay cinco tipos básicos de respuestas que tienen los niños de 5-9 años, que representan cinco tipos distintos de comprensión lectora cuando hablan de los álbumes ilustrados que se les leen en voz alta:

1. Analítica
2. Intertextual
3. Personal
4. Transparente
5. Performativa

A continuación vamos a profundizar en cada una de estas categorías.

1. *Comprensión analítica*

Consiste en que los niños utilizan la información del texto y de las ilustraciones del libro leído en voz alta por el mediador para interpretar la situación, la trama, los personajes y el tema. Asimismo, los niños analizan la secuencia de las ilustraciones y otros elementos del álbum ilustrado, tales como la página del título, la portada y contraportada.

Dentro de esta categoría, nos encontramos con dos subcategorías: análisis del texto, por el cual los niños infieren hipótesis acerca de lo ocurrido, y análisis visual de las ilustraciones. Por ejemplo, el código de color representa distintos aspectos, tales como el rojo simboliza la ilusión y la alegría, pero igualmente puede ser señal de sangre, peligro o aviso.

Resumiendo, las respuestas de la categoría analítica aluden a un aspecto de la comprensión lectora: la lectura atenta y la interpretación del texto, tanto visual como verbal, y la comprensión de los elementos narrativos tradicionales, es decir, tema, argumento, situación y personajes.

2. *Comprensión intertextual*

Dicha categoría hace referencia a la capacidad de los niños de relacionar la historia que se les lee en voz alta con otros textos y géneros culturales, por ejemplo, películas, otros libros, anuncios, programas de televisión. Estas conexiones

intertextuales actúan para ayudar a los niños a clarificar y ampliar sus esquemas textuales, para discutir las características del género.

En suma, las respuestas de la categoría intertextual evidencian el aspecto de la comprensión lectora relativo a comprender el texto desde la perspectiva de otros textos.

3. Comprensión personal

Esta categoría comprende las formas en las que dibujamos una historia nosotros mismos, realizando conexiones entre nuestras vidas y el argumento, los personajes y situaciones de los cuentos. Por tanto, los niños emplean alguna experiencia de la lectura para comprender algo de sus propias vidas y esto es denominado “conexiones de la vida con el texto o viceversa”.

Por consiguiente, la categoría personal hace referencia a un aspecto de la comprensión lectora que se ve beneficiado por la capacidad receptora del lector: la conciencia del lector de sus propios sentimientos, reacciones y asociaciones personales con el texto.

4. Comprensión transparente

Aquí nos encontramos con el mundo secundario del texto, con la experiencia estética vivida del texto. Es decir, las respuestas lectoras en esta categoría implican que los niños responden directamente a los personajes de la historia, como si estuvieran realmente inmersos en ella.

Por tanto, el aspecto de comprensión lectora que subrayan las respuestas de esta categoría es la capacidad para situarse en la dinámica de una narrativa donde la historia y la vida propia convergen y son transparentes mutuamente.

5. Comprensión performativa

En esta categoría los niños manipulan lúdicamente el texto para utilizarlo según sus propósitos creativos. Por tanto, el texto funciona como plataforma de lanzamiento para la imaginación y creatividad de los pequeños. Por lo general, estas respuestas son transgresoras y subversivas, aunque, por otro lado, son vistas como actos estéticos expresivos de alto nivel.

En este caso, el aspecto de la comprensión lectora que representa esta categoría es el que ve el texto como un juego de significadores infinitamente maleables.

Estas cinco categorías conceptuales juntas, según Sipe (2010), constituyen la comprensión lectora de los textos literarios, es decir, los niños analizan el texto (comprensión analítica), después unen el texto con otros textos (comprensión intertextual), crean relaciones entre sus propias vidas y el texto (comprensión personal), luego entran en el mundo del texto y permiten que sea su mundo por un momento (comprensión transparente) y por último, usan el texto como sala de juegos de juegos para su propia creatividad (comprensión performativa).

Pero, ¿qué es lo que tienen en común estos cinco tipos de respuestas? Los niños que emiten estas respuestas ven las historias como invitaciones para actuar o participar. Estos cinco tipos de respuestas muestran a los niños participando activamente con las historias pero, además, demuestran que los niños crean historias propias.

Según Sipe (2002), estas respuestas muestran que la *participación activa del alumnado va creciendo*. Es decir, empiezan comentando los aspectos que les gustan del cuento (comprensión analítica) donde el control sobre el texto es mínimo. Luego relacionan el cuento con otro cuento (comprensión intertextual), después lo critican (comprensión transparente), con lo que ejercen un mayor control hasta que emiten respuestas performativas donde el control es total, donde el alumno usa el texto para sus propios beneficios (hacer reír a los compañeros etc.). El proceso de comprensión de un texto literario, bien dirigido por el mediador, debería dar lugar, por tanto, a una sucesión progresiva de respuestas al texto de complejidad cada vez mayor:

Análítica → Intertextual → Personal → Transparente → Performativa

Para Sipe (2002), estas respuestas incluyen procesos cognitivos, pero también procesos emocionales, tales como el placer profundo que experimentan los niños cuando leen o escuchan una historia (el placer por lo conocido y lo inesperado). En ocasiones, los niños llegan a dominar el texto y arrebatan el control al maestro dando respuestas subversivas.

Diversos factores contribuyen a producir esas respuestas emocionales: el contexto cultural, las características del lector individual, las características textuales y las características de la clase y del maestro.

¿Cómo pueden los maestros fomentar estas respuestas? Respecto a las respuestas performativas, se pueden alentar a través de la recreación dramática. En cuanto a las respuestas transparentes, la maestra, mientras lee el cuento, debe emitir unos

comentarios propios a la lectura y modular ese comportamiento en los niños. En el caso de las respuestas personales e intertextuales, pueden ser estimuladas directamente a través de preguntas del maestro. Por último, las respuestas analíticas se pueden fomentar implicando a los niños en la historia.

Finalmente, nos preguntamos ¿por qué animar a los niños a emitir esas respuestas y evaluarlas? En primer lugar, porque los niños hacen del cuento su historia propia. De esta manera, el cuento puede afectar a la vida de los niños o cambiarla. Estas respuestas forjan vínculos fuertes entre el cuento y la vida de los niños. En segundo lugar, porque a través de estas respuestas los niños comprenden mejor las historias, se contribuye al desarrollo de la comprensión lectora y literaria. Además, la comprensión literaria desarrolla otros aspectos como aprender a escribir. Además, porque se fomenta el placer literario y el juego en los niños. De esta manera, el acto de leer no se reduce a una experiencia aburrida sino de disfrute. Al hablar y asumir el control, los niños demuestran esta pasión. Por último, a través de estas respuestas los alumnos van adquiriendo experiencias lectoras literarias, que les permiten entender textos más complejos. Es decir, las conversaciones literarias dirigidas por el maestro/mediador fomentan experiencias lectoras significativas en el aula.

2.5.3. Posible influencia de las tecnologías en las maneras de leer de los lectores infantiles

Debido al *boom* de las nuevas tecnologías, la presencia de los medios electrónicos ha modificado las formas tradicionales de leer al tener como soporte una plataforma virtual (McInerney, 2005 citado en Núñez, 2016).

En el ámbito escolar, los estudiantes buscan textos en internet, preferentemente cortos, para cubrir sus necesidades académicas. De hecho, los alumnos utilizan resúmenes, sinopsis y otros tipos de textos que se encuentran en la red para realizar sus tareas de manera más fácil y en menor tiempo, por lo que nos planteamos qué significa leer en la actualidad.

Con el surgimiento de nuevas estructuras de comunicación se han diversificado los modos de leer y, a consecuencia, han surgido nuevos procedimientos de analizar la literacidad (serie de competencias que proporcionan a un sujeto las acciones de producir, gestionar, editar, recibir y analizar la información en un contexto determinado para transformarla en conocimiento). Las nuevas formas de enseñar y aprender como

consecuencia de la era digital se muestran de múltiples maneras. Por ejemplo, la literacidad electrónica es una nueva forma de leer. Esta es definida como la capacidad para codificar y decodificar mensajes en los medios electrónicos (Caro & Arbeláez, 2009 citado en Núñez, 2016).

En este contexto, leer ya no es leer un libro de principio a fin, sino que debido a la multiplicidad de materiales impresos y soportes tecnológicos para los textos, el lector posee una percepción diferente del texto, ya que él tiene el control sobre lo que desea leer y de qué manera hacerlo.

Asimismo, las transformaciones en las prácticas lectoras se aproximan a los textos breves donde predomina lo fragmentario y lo fugaz, dos palabras que representan las características de la forma de vida contemporánea (Zavala, 2006 citado en Hermosillo, 2016). Desde esta perspectiva, las nuevas formas de leer literatura se caracterizan por un lector que busca la brevedad, la diversidad, complicitad, fractalidad, fugacidad y virtualidad que se encuentran en la literatura de minificción (Zavala, 2006 citado en Hermosillo, 2016).

Por otra parte, los alumnos con las nuevas tecnologías se han acostumbrado a una lectura limitada y rápida, que bloquea la posibilidad de leer textos más amplios. Aunque no todo son aspectos negativos ya que parece que han contribuido al aumento de la capacidad imaginativa y ficcional de los alumnos según Núñez (2004 citado en Vázquez & Rienda, 2016).

2.6. La literatura en la educación primaria: análisis del currículo

Desde la implantación de la Ley General de Educación (1970) hasta la ley actual, Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), se han sucedido siete leyes educativas. En todas ellas se produce una imprecisión o falta de concreción en el área de Lengua Castellana de los contenidos literarios, a pesar de que con la entrada de la última ley de educación la asignatura de esta área es denominada Lengua Castellana y Literatura. Como consecuencia, los alumnos de primaria presentan unas significativas carencias en lo que respecta a las bases de la educación literaria.

Si nos fijamos en el Currículo de Educación Primaria de Aragón en el Área de Lengua Castellana y Literatura¹, se especifica que el objetivo principal de esta área es el desarrollo de la competencia comunicativa:

“La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (Gobierno de Aragón, 2014:1)

En cuanto a la educación literaria, se señala que se ha de trabajar a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos que favorezcan el desarrollo integral del alumno:

La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumno, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo (Gobierno de Aragón, 2014:1)

Una vez definida la educación literaria, aparece especificado que dicha educación debe trabajarse mediante un análisis de los textos: “en esta educación literaria, la vinculación con los textos (identificación de sentimientos, intenciones, etc.) debe acompañar y dar sentido al trabajo más analítico realizado con los mismos.” (Gobierno de Aragón, 2014:1)

Por otro lado, indica que el uso funcional de la lengua debe articularse en la etapa de educación primaria alrededor de un eje, que es: “el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares entre la reflexión literaria y el placer de leer” (Gobierno de Aragón, 2014:1).

Dicha área aparece dividida en cinco bloques de contenidos que responden a las destrezas básicas que debe manejar un alumno para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, así como su educación literaria.

¹ Citamos a partir del Anexo del Área de Lengua Castellana y Literatura, disponible en: http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Ordenacin%20Academica%20web/LCL%20ANEXO%20II%20BOA_1_-1.pdf

De estos cinco bloques, sólo uno de ellos corresponde a la Educación Literaria aunque en el resto de los bloques aparece alguna mención a la enseñanza literaria.

- *Bloque 1, Comunicación oral: escuchar y hablar:* por ejemplo, para el curso de 3ºE.P, en este bloque señala un contenido específico de la educación literaria:

“Contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica. Uso de canciones infantiles, canciones sobre textos literarios y primeras canciones seleccionadas del panorama musical actual.”
(Gobierno de Aragón, 2014:34)

- *Bloque 2 y 3, Comunicación escrita: leer y escribir:* para 3ªE.P. indica:

Educación literaria: Contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica. Musicalidad del lenguaje. Carácter evocador e imaginación. Letra de canciones infantiles y canciones de actualidad seleccionadas. Espacios lectores: biblioteca de aula / de centro. Participación en clubs de lectura, tertulias, etc. Atención a autores, ilustradores y editoriales de uso en el aula. (Gobierno de Aragón, 2014:39)

Educación literaria: Contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica. Textos modelo de procedencia variada. Atención al vocabulario, a expresiones, etc. Propuestas de escritura variadas y sugerentes: escribir con frecuencia y volver sobre lo escrito (leemos lo escrito, lo compartimos, lo comentamos, escribimos para disfrutar...).(Gobierno de Aragón, 2014:43)

- *El Bloque 4, Conocimiento de la lengua:* aquí no hace referencia a la educación literaria.
- *El Bloque 5, Educación Literaria:* tiene como finalidad el desarrollo de alumnos lectores competentes y cultos, implicados en un proceso de formación lectora que siga durante toda su vida. Para ello es necesario “alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura” (Gobierno de Aragón, 2014:2)

De los objetivos, que son 10, sólo dos son de educación literaria (Gobierno de Aragón, 2014:4):

- *Obj.LCL7*. Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria, incluyendo muestras de la literatura canaria, para desarrollar habilidades lectoras y hábitos de lectura.

- *Obj.LCL8*. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados a la edad en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en la identificación de las convenciones más propias del lenguaje literario.

Respecto a las *orientaciones metodológicas*, para la enseñanza de la literatura no expone mucho, centrándose principalmente en la enseñanza de la lengua. Si bien se manifiesta que en Educación Primaria han de asentarse las bases de los rudimentos necesarios para la lectura y escritura así como para la educación literaria, no aporta ningún guión o pauta para el desarrollo de ésta. Centra la importancia en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas de la educación lingüística: escuchar, hablar, leer y escribir. Por ejemplo, en cuanto a la *lectura*, entendida por el currículo como la descodificación y comprensión de textos, indica que han de desarrollarse unas determinadas *habilidades* y *estrategias* necesarias para su dominio:

Lectura en voz alta, lectura de gráficos y tablas, lectura de textos explicativos, descriptivos y narrativos, la lectura de cuentos (incluidos los de producción propia), leer en casa con la familia, hojear revistas, periódicos, o leer libros en la biblioteca del centro o en soporte informático, lectura de información en las situaciones matemáticas..., por lo que deberá ser atendida con contenidos y textos diferentes y adecuados a cada modalidad. (Gobierno de Aragón, 2014:5)

En cuanto a la *figura del mediador* (maestro), centra en él toda la responsabilidad de crear el gusto por la lectura en el alumnado: “La creatividad, la imaginación, la sensibilidad... se alimentan indirectamente de las lecturas que se reciben, siendo responsabilidad del profesorado de estos niveles disponer de elementos de juicio atinados para proponer una selección de lecturas que atraigan, animen, ilusionen, eduquen, formen” (Gobierno de Aragón, 2014:6). Además, añade que el centro ha de favorecer el uso racional, dinámico y abierto de la biblioteca como “centro de recursos, consulta, reflexión, conocimiento..., y para la lectura individual por placer y para la búsqueda de información” (de Aragón, 2014:6)

Sí que se menciona que la mejor manera de *animación a la lectura* en toda la etapa de educación primaria es mediante la lectura de manera gratuita, implicando a las familias y la sociedad: “La lectura es una afición, y las aficiones deben ser educadas para uso personal. Se trata de favorecer la libertad y autonomía lectora contando con todos los elementos de juicio necesarios.” (Gobierno de Aragón, 2014:.6)

En resumen, la educación literaria está puesta en un segundo plano. Si bien es verdad que el currículo aporta una serie de orientaciones metodológicas como la lectura en voz alta etc., no da ningún corpus literario, por lo que toda la responsabilidad recae en el maestro. Además, reduce la enseñanza de la literatura a diferenciar los tipos de texto (poesía, narrativo...).

2.7. Bases para una didáctica de la literatura en la educación primaria que desarrolle experiencias de lectura

2.7.1. Criterios para la selección del corpus: libros que enseñan a leer literatura.

“Un canon es una lectura del presente hacia el pasado, para decidir qué enseñar, qué antologar, cómo hacer para que ciertos libros permanezcan vivos y sean leídos por las generaciones que nos siguen” (Andruetto, 2009:1).

Cada maestro construye su canon, independientemente de lo que priorice la academia, escuela o mercado editorial. A la hora de seleccionar qué libros leer en el aula nos encontramos con la dificultad de no saber qué libros escoger para nuestros alumnos de manera que sean adecuados para ellos y les ayuden a desarrollar experiencias lectoras, ya que partimos de la base de que los buenos lectores se forman con buenos libros. Pero ¿qué son los buenos libros? Son aquellos que enriquecen el ámbito personal y el entorno del lector, en este caso, hablaríamos de los alumnos. Por lo tanto, todo maestro o mediador debe hacerse una primera pregunta: ¿Qué libro recomendaría, seleccionaría o compraría? La respuesta es simple: libros buenos e inspiradores. Sin embargo, tras hacernos la primera pregunta, surgen unas cuantas más: ¿Cómo puedo reconocer los buenos libros?, ¿Cómo selecciono un libro?, ¿Cómo elegir un libro de calidad para un niño?, ¿Qué criterios utilizar para seleccionar el libro más adecuado?

Cerrillo (2012: 9) enuncia tres criterios que deben permanecer siempre a la hora de seleccionar el corpus literario. Estos criterios son imparciales, sólidos y objetivos:

1. La calidad literaria de los textos.
2. La adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores.
3. La capacidad de las obras seleccionadas para contribuir a la adquisición de la competencia literaria de los lectores.

Lluch (2009: 171) recomienda a los mediadores hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que tiene de especial el libro?, ¿Por qué impacta?, ¿A quién lo puedo recomendar? No es fácil esta tarea, pero hay ciertos criterios que nos pueden ayudar a la selección aparte de los ya mencionados. De acuerdo con Lluch (2009), cuando nos encontremos ante un libro debemos valorar los siguientes aspectos:

1. *El tema y su tratamiento*: tenemos que valorar si conmueve, divierte e interesa al lector, si es verosímil y creíble, si es innovador, si es evocador y suscita reflexiones, si ofrece diferentes perspectivas y si evita aleccionar.
2. *El lenguaje*: si es comprensible, si crea imágenes únicas y perdurables, si suscita emociones y sentimientos, si crea un universo de ficción coherente, si cuenta entre líneas, si crea juegos ingeniosos y significativos, basados en la rima, el ritmo y la musicalidad de las palabras y, por último, si se adecúa a la edad del lector.
3. *La estructura*: si la secuencia narrativa es coherente, si la situación inicial genera expectativa, si imprime tensión al relato, si los relatos plantean uno o varios conflictos que invitan a continuar con la lectura y, finalmente, si el final de los relatos es convincente y contribuye a que el lector continúe habitando el texto.
4. *El narrador*: debemos considerar si el narrador guía al lector en el universo narrativo, si conserva su perspectiva narrativa a lo largo del relato (protagonista, observador, omnisciente), si el narrador tiene una voz y un tono personales y se diferencia de los personajes y su narración es coherente y, por último, si hay varias voces narrativas y todas aportan a la construcción del relato.
5. *Los personajes*: si los personajes tienen definidos atributos psicológicos y físicos, si son auténticos (los niños y adultos actúan y piensan como lo que son), si representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato, si presentan ambigüedades, sombras y dudas en su forma de actuar, si se transforman a lo largo del relato, si generan empatía y, finalmente, si se construye a través de diálogos claros y ágiles.

6. *La época*: se valora si permite reconocer en qué etapas de la vida de los personajes transcurre el relato, si se refleja en el comportamiento y las acciones de los personajes así como si se infiere de los textos.
7. *El espacio*: debemos tener en cuenta si ubica al lector en los escenarios en los que transcurre la historia, si influye en las actitudes y decisiones de los personajes y si, además, contribuye a crear la atmósfera del relato, a reforzar sensaciones y situaciones.
8. *Las ilustraciones*: no todos los libros tienen ilustraciones pero, normalmente, los destinados a un lector infantil sí que acompañan al texto. Por lo tanto, se debe considerar si estas ilustraciones son atractivas, transmiten sensaciones y suscitan emociones y reflexión, si dialogan con el texto, recreándolo o contrastándolo, si presentan elementos que añaden sorpresa o humor a la narración, si captan la esencia de un lugar o de una época, si refuerzan la noción de tiempo, si crean personajes expresivos, con características únicas y convincentes, si crean un universo narrativo coherente, si integran armónicamente las figuras, el manejo del espacio y el color, si hay relación verosímil entre las proporciones, los volúmenes y las formas de los objetos, si la perspectiva ubica al lector en un lugar privilegiado para mirar y acentúa momentos claves del relato, si los colores enfatizan las emociones del relato, si los trazos transmiten la intención narrativa (ironizar, divertir, conmover, evocar...) y por último, si la técnica enriquece el conjunto y es consciente a lo largo del libro.
9. *El diseño y la impresión*: si la cubierta atrae, si la cubierta da la información básica sobre la obra (título, autor, ilustrador, editorial), si la contracubierta genera curiosidad y deseo de leer la obra, si las guardas sugieren el contenido del libro y generan expectativa, si el formato colabora con la construcción de la historia, si la diagramación equilibra los elementos gráficos y textuales, si el papel realza los elementos gráficos del libro, si la impresión realza los colores, diferencia las tonalidades y presenta una tipografía nítida así como si la encuadernación es resistente.
10. *La edición*: si los prólogos, glosarios, pies de página son pertinentes, si las versiones o adaptaciones conservan lo esencial de los textos originales, si la traducción recrea el sentido de la obra original, así como el ritmo y la fuerza de su lenguaje, y finalmente, si la página legal presenta los datos sobre derechos de autor, registro en el ISBN e impresión.

En definitiva, se hace necesario seleccionar libros que creen lectores porque les ayuden en su crecimiento intelectual y emocional, porque les animen a leer, o porque les enseñen a disfrutar de la literatura como un sosiego y un placer en el mundo de la prisa en el que se vive actualmente.

En la misma sintonía, Carranza (2007) indica que debemos pensar en seleccionar libros desafiantes para los niños, aquellos que pongan en jaque sus anteriores experiencias con los textos, rechazando totalmente el criterio de seleccionar libros que partan de los saberes previos del alumno por las siguientes razones:

1. No se puede saber en qué momento del proceso de conocimiento está cada niño.
2. El problema del aprendizaje no se resuelve mediante la enseñanza de aspectos no novedosos.
3. Aunque el niño tiene un pensamiento simple, también posee imaginación y emociones que conectan con el mundo.
4. El mundo no es entendido por nadie en relación al principio de la asociación gradual de contenidos.

Si elegimos los libros que representan el mundo cercano al niño tendríamos que rechazar un sinnúmero de libros, autores etc. Debemos guiarnos por un movimiento centrípeto a la hora de seleccionar los libros, es decir, partir de la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños, en sus capacidades de construir y pensar mundos posibles, y sobre todo, de manejar lo novedoso. De esta forma, se nos abre un gran abanico de libros, autores y géneros que escoger para la lectura de nuestros alumnos.

Otro de los criterios a tener en cuenta es seleccionar libros “hacia lo desconocido”, ya que los niños se sienten atraídos por lo extraño, lo exótico, por aquellos mundos lejanos y misteriosos que de algún modo reparan en sus propias vivencias.

Por otra parte, frente al principio tradicional de seleccionar aquellos libros que cumplen un función exclusivamente instrumental, como la “educación en valores”, dejando a un lado la naturaleza literaria, se ha dado lugar a la selección de libros lo más plurisignificativos posible, es decir, se buscan libros que ofrezcan múltiples posibilidades de lectura, ambiguos, abiertos, que promuevan una lectura creativa y activa. Libros con los que el lector se convierta en un segundo autor (Carranza, 2007).

Además, en este sentido, se ha producido el movimiento *lectura por placer*, es decir, libros que desescolaricen. Por lo tanto, cuando vayamos a seleccionar el corpus para nuestra aula, debemos considerar las posibilidades de lectura que el libro brinda: “¿Cuáles son las condiciones de lectura que este libro favorece? ¿Cuál es el grado de participación que se deja al lector en la construcción de significados?” (Carranza, 2007:5-6).

Atenderemos no solamente al tema, al mensaje, al argumento como “verdades a transmitir”, sino a aquellos libros cuyo texto e ilustraciones transmiten ambigüedad, incertidumbre, grietas que abre el texto, vacíos que hay que completar. Pero sobre todo, hay que seleccionar libros abiertos a una pluralidad de significados para centrar las prácticas de lectura literaria en los aspectos específicos de la interpretación y competencia literaria (Carranza, 2007).

2.7.2. Estrategias metodológicas para desarrollar los procesos de la competencia literaria y los procesos emocionales.

Si queremos que nuestros alumnos lean por el placer de la lectura y creen experiencias lectoras tenemos que entender la lectura literaria como un proceso particular de interacción entre un texto concreto y un lector concreto. Debemos guiar a nuestros alumnos en este proceso de la lectura, y dejarles que expresen sus emociones e interpretaciones acerca de lo leído, ya que leer es un proceso bidireccional e interaccional: el texto aporta al lector pero también el lector aporta al texto. Es decir, el alumno-lector en el proceso de lectura lleva a cabo unas aportaciones personales, de ahí que consideremos como punto inicial la respuesta lectora impresionista.

Aquí tenemos que destacar “El círculo de lectura” de Chambers (2007), que consiste en un proceso para ayudar a los niños a hablar y escuchar bien sobre los libros que leen. Este está compuesto por tres elementos esenciales:

- La selección de un buen libro
- La lectura de tal libro (se le debe dedicar bastante tiempo a dicha lectura, por ejemplo, una lectura hecha por uno mismo o una lectura escuchada en voz alta)

- La respuesta que recogemos como consecuencia de los dos elementos anteriores: esta respuesta consiste en expresar los sentimientos y pensamientos que esa lectura ha ocasionado en el lector.

Para orientar esa respuesta, Chambers ideó la “conversación formal”, es decir, aplicado al aula, nuestros alumnos, una vez que han leído el libro, llevan a cabo una conversación formal guiada por el mediador en la que participen todos para comentar sus opiniones acerca de lo leído. Por ejemplo, aquello que les ha gustado del libro, lo que les ha extrañado etc. Estos pensamientos y sentimientos expresados van a incidir en la selección de la siguiente lectura y el círculo volvería a empezar de nuevo.

Tenemos que tener claro que todo niño es crítico desde edad temprana si existe un interés por un tema y se le proporcionan las facilidades necesarias para su expresión. Para ello, Chambers(2007) nos proporciona una serie de estrategias metodológicas, con el objetivo de que los alumnos desarrollen experiencias lectoras relevantes:

- *Los lectores, en este caso, los niños deben sentirse seguros e importantes cuando cuentan sus opiniones acerca de lo que han leído.* Deben sentir que no hay nada erróneo, que aquello que piensan comunicar no es interpretado como una tontería. Si queremos que el lector exprese realmente sus sentimientos, opiniones etc., la maestra tiene que mostrar al alumno que no va a menospreciar sus comentarios, de este modo el proceso será honesto.
- *Dime...:* debemos desechar la pregunta “¿por qué?” ya que de esta manera le estamos mostrando al alumno que sabemos la respuesta y además es una pregunta muy amplia y abierta, por lo tanto, no es un buen comienzo para hablar sobre la lectura de un libro. Habría que empezar con preguntas básicas con la fórmula “Dime”: Dime lo que te ha gustado, dime lo que no te ha gustado...
- *El ambiente de la lectura* para que los alumnos lleven a cabo una buena lectura. Recomienda una lectura en voz alta en las aulas aunque de vez en cuando también va bien la lectura independiente. En cuanto a la lectura en el tiempo propio, expone que suele ser vista como una tarea si es la maestra quien le dice qué libro tiene que leer, así que debe ser el alumno quien elija el libro que quiere. También recomienda que es bueno releer un libro, pero este debe ser hecho por placer no por obligación.

- *Temas de lectura elegidos por los alumnos*: Chambers resalta la importancia de que los temas que se vayan a hablar en las conversaciones literarias tienen que ser elegidos por los alumnos (lectores), no por la maestra (mediador).

El enfoque “Dime” de Chambers se basa en una serie de preguntas, pero que no están pensadas para que el mediador las haga y el lector las responda una tras otra, sino como una herramienta para el mediador, como una ayuda a la memoria. Por lo tanto, las preguntas tienen que ser parafraseadas con el objetivo de ser ajustadas a los lectores participantes.

Antes de profundizar más en su estructura, hay mencionar que este enfoque puede ser realizado nada más leer el libro (es decir, el mediador lee un libro en voz alta a sus alumnos y luego les pregunta) o bien se puede hacer después de que los alumnos lo hayan leído por su cuenta, en casa etc. Lo recomendable es hacerlo si se lo han leído todo.

No hay una sesión estándar de “Dime”, es decir, las sesiones de “Dime” pueden comenzar con variaciones de las preguntas clásicas y la conversación seguirá un camino que dependerá de los comentarios y respuestas de los niños e incluso el mediador puede que realice preguntas especiales que no son las que Chambers especifica pero que son igualmente válidas, ya que se ajustan con más precisión al libro en cuestión.

Cuando ya estamos preparados para empezar la sesión “Dime”, se recomienda que los lectores-alumnos se sienten en forma de U y el mediador-maestro en el centro. El mediador empezará preguntando a los alumnos con preguntas básicas empezando por ¿Dime que...(Chambers, 2007:111):

- ¿Hubo algo que te gustara de este libro?
- ¿Hubo algo que no te gustara?
- ¿Hubo algo que te desconcertara?
- ¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notarás?

Y la maestra en la pizarra anotará la respuesta de cada alumno en la pizarra, formando cuatro columnas. Posteriormente, se seguirá con el tema que predominara más en las respuestas de los alumnos, de forma que el tema de la conversación es elegido por los alumnos y no por la maestra.

Después el mediador formulará preguntas generales que se pueden aplicar a cualquier texto. Estas preguntas sirven para ampliar el ámbito del lenguaje y las

referencias, además proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que promueven la comprensión. Por ejemplo: “La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser?” o “Si es escritor te preguntara qué se puede mejorar del libro, ¿qué le dirías?” o “¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?”(Chambers, 2007:111)

Por último están las preguntas especiales, que se formularán al final de la conversación con el objetivo de dirigir la conversación hacia el descubrimiento de peculiaridades que aún no han observado. Ya que, como bien sabemos, cada libro posee unas peculiaridades propias tales como el contenido, la forma, el lenguaje... y a través de estas preguntas conseguimos que el alumno se percate de ellas. Algunos ejemplos de estas preguntas son (Chambers, 2007:114):

-“*¿Qué personajes te interesó más?* ”: sirve para destacar las diferentes visiones de los lectores sobre y cómo se comportan.

- “*¿Dónde ocurrió la historia?*”: es muy útil para destacar la importancia del lugar en un relato.

Realizaremos las preguntas necesarias hasta llegar a donde nos hubiéramos propuesto. La dificultad de este enfoque no está en las preguntas básicas o generales sino en las especiales, porque las otras se pueden usar en cualquier texto, pero estas últimas no se aplican para todos los textos. Por ello, la maestra, antes de realizar la conversación literaria sobre un libro, debe prepararse y pensar qué preguntas especiales son relevantes.

Con la práctica de este enfoque, al final se usa de forma inconsciente y el mediador empieza a escuchar más atentamente las preguntas que los propios niños generan y las usa como trampolines.

Completando las estrategias metodológicas extraídas de Chambers (2007), podemos mencionar otras con la misma finalidad de desarrollar experiencias lectoras y un placer por la literatura en los niños (Sanjuán, 2013):

- *El diálogo o discusión oral colectiva*: consiste en tertulias literarias, donde se colocan los alumnos y el mediador formando un círculo y cada uno aporta lo que más le ha gustado del libro, lo que le ha impresionado, es decir, se aplica el enfoque Dime de Aidan Chambers. El mediador va formulando preguntas a

sus alumnos, unas preguntas de indagación y profundización en las respuestas lectoras de sus alumnos, que ayudan a estos a entender la naturaleza del proceso de la lectura literaria.

- *La lectura en voz alta*: ayuda al alumno a captar la dimensión emocional y estética del lenguaje literario. Además, contribuye al proceso de las habilidades de comprensión e interpretación de los textos, es decir, leer en voz alta, bien el maestro o el alumno, le sirve de ayuda a este último, a desarrollar ciertos matices expresivos. Por ejemplo, la entonación, ritmo, velocidad, intensidad, énfasis, pausas, timbre.
- *Las guías de lectura*: también es muy útil que el maestro le proporcione al alumno ciertas tareas donde se le ayuda a centrarse en cuestiones claves así como la exigencia de una lectura atenta. Es recomendable que aquellas reflexiones e interpretaciones individuales que ha realizado el alumno en dichas tareas luego se pongan en común con el resto de los alumnos y así ver distintas interpretaciones que se le pueden dar a un libro.
- *Talleres de escritura*: la escritura literaria constituye una situación que puede estimular la lectura en profundidad. Contribuye al desarrollo del gusto por la literatura, la creatividad y ayuda al alumno a expresar su mundo interior. No solo contribuye al placer de la literatura sino también a la mejora de dicha práctica. Se empieza con tareas sencillas que luego van evolucionando a tareas más exigentes en función del desarrollo del alumno. Por ejemplo, un acrónimo, cambiar el final de un cuento, realizar un poema, etc.
- *El uso de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación*: hoy en día vivimos rodeados de los *mass media* y pueden ser vistos como un gran instrumento en nuestra tarea siempre y cuando se haga un buen uso de ellos. Por ejemplo, los alumnos pueden buscar información de un poeta que les guste mucho, pueden hacer un cuento digital entre varios colegios o participar en un concurso de poemas con colegios de toda España. Es decir, nos permiten actividades más lúdicas y estimulantes ya que conocen situaciones similares en otros colegios.
- *Los encuentros con autores, así como otras actividades de promoción de la lectura*: el encuentro con otras personas, no solo con el mediador, puede ser un estímulo a la animación por la lectura, sobre todo, de los menos lectores ya

que nos alejamos del aula. Por ejemplo, la existencia de una revista literaria en el centro, concursos literarios etc.

- *La biblioteca escolar*: es un espacio muy favorecedor del ambiente de la lectura. Desde esta situación se debería atraer a los alumnos a la lectura, por medio de estrategias como clubs de lectura, taller de cuentos etc.

Concluimos que debemos hacer de la lectura el centro de la educación literaria, por un lado en extensión (las actividades de lectura abarcarían la mayor parte del tiempo) y por otro lado en calidad (aprender a leer en profundidad) (Sanjuán, 2014).

III DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Modelo y metodología de la investigación.

Se va a emplear una metodología etnográfica en contextos educativos (Hammersley & Atkinson, 1994; Iñíguez, 1999; Sabirón, 2006). Esta consiste en utilizar el discurso en primera persona (en este caso, entrevista semi-estructurada, cuestionarios...) como manera de indagar en la experiencia vivida acerca de ciertos procesos de aprendizaje de la lectura literaria de los alumnos y las maneras de enseñarla. Asimismo, se ha tenido en cuenta la finalidad crítica de la etnografía, entendida como deseo de contribuir a superar las dificultades que presentan los alumnos de 3^o E.P. en su comprensión de los textos literarios, con la intención de buscar una mejora en las condiciones de los investigados.

Consideramos que este paradigma de investigación es el que más se ajusta a los objetivos de esta investigación, encaminados a analizar los procesos de lectura literaria de los niños de primaria y el desarrollo de la competencia literaria en las aulas.

Dentro de la metodología cualitativa se va seguir un diseño de investigación-acción definida como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma” (Elliott, 1989:23). En investigación-acción, según Elliott (1989), las teorías se hacen válidas por medio de la práctica. En nuestro caso, el sentido de la investigación supone una implicación en la realidad cotidiana ante el problema de la falta de comprensión de los textos literarios por parte de los alumnos de primaria y la no adquisición de los beneficios que reporta la lectura literaria por parte de los alumnos de primaria. Además, cabe destacar que este diseño es considerado dentro de la investigación cualitativa como uno de los más óptimos para realizar investigaciones en el ámbito socioeducativo, puesto que además de su carácter emergente, ofrece un gran abanico de posibilidades para ello (Sabirón, 2006).

Puesto que nuestro estudio se centrará en un pequeño colectivo, nos permitirá recoger unos datos con mayor profundidad y detalle a través de técnicas como las entrevistas, grupos de discusión, la triangulación de los datos y el tratamiento holístico del fenómeno (Cohen, Manion & Morrison, 2001).

Por último, hay que mencionar que esta investigación es un estudio piloto, que nos va a permitir obtener unos datos para poder seguir investigando en mayor profundidad más adelante.

3.2. Sujetos del estudio y contextos educativos.

La investigación se contextualiza en el CEIP Eugenio López y López, donde se llevará a cabo la intervención en el aula de 3ºA de E.P. Dicho colegio se encuentra situado en el Arrabal, un barrio de Zaragoza. Es un barrio humilde, de clase trabajadora. La mayoría de los alumnos procede de la zona en expansión de Salvador Allende y Azucarera. El colegio lo forman un total de 532 alumnos y 33 profesores. También cuentan con una orientadora, una auxiliar de educación infantil, cocineras, monitoras de comedor, monitoras del servicio de guardería, oficiales de mantenimiento y limpiadoras. El Colegio consta de dos edificios independientes, uno para Educación Infantil y otro para Educación Primaria.

Por otro lado, es necesario mencionar el Colegio Padre Enrique de Ossó, en el que se realizará la entrevista con la tutora de 3º de E.P., con la intención de conocer la situación de la enseñanza literaria en otro colegio. Las características contextuales son similares a las del otro colegio ya que es un colegio situado en el barrio de las Delicias, donde la población es de clase trabajadora, sin diferencias significativas con el barrio Arrabal.

En esta investigación van a participar dos tutores de 3º de E.P.: uno del CEIP Eugenio López y López y otro del Colegio Padre Enrique de Ossó; y 24 alumnos en edades comprendidas de 8-9 años.

Los tutores que van a ser entrevistados presentan las siguientes características:

- *Miguel*: maestro licenciado en educación física e inglés, 29 años. Ejerciendo la docencia desde los 21 años. Experiencia docente escasa. Actualmente es tutor de 3º de E.P., impartiendo lengua, matemáticas y educación física.
- *Valeria*: maestra licenciada en lengua extranjera-inglés, 26 años. Lleva ejerciendo la docencia desde los 22 años. Escasa experiencia docente. Lleva cuatro años siendo tutora de los cursos 3º-4º de E.P. Integrante del coro del colegio.

Respecto al alumnado con el que se va a realizar la investigación, está formado por 11 niñas y 13 niños, un total de 24 alumnos. No hay ningún ACNEAE, aunque hay tres alumnos que van a ser diagnosticados ACNEAE por condiciones sociales pero no están todavía en trámites. También otro alumno ha recibido un informe de que presenta principios de Síndrome de Asperger, pero muy leve.

Respecto a cómo son los alumnos académicamente, se observa que hay siete u ocho alumnos muy buenos, otros ocho alumnos presentan bastantes problemas en la lectoescritura y sobre todo en la expresión escrita y el resto de la clase posee un nivel medio, aunque con dificultades. Es decir, es una clase muy heterogénea.

En cuanto a las relaciones sociales, suele haber conflictos de vez en cuando pero no son muy importantes. Por lo que en principio, es una clase con buena actitud hacia el profesor, son trabajadores y presentan interés por aprender, aunque presentan las dificultades de lectura y escritura comentadas anteriormente.

3.3. Fases de la investigación.

El diseño de las distintas fases de la investigación se ha desarrollado de acuerdo con la propuesta planteada por Cohen, Manion & Morrison (2001):

1. *Identificación, evaluación y formulación de un problema percibido como crítico en el día a día:* tras los resultados obtenidos sobre la comprensión lectora en PISA y PIRLS, y además de la experiencia como maestra en el aula, se observó que había un problema con los alumnos de 3ºE.P. en cuanto a la lectura y comprensión lectora de los textos literarios.
2. *Negociación de una propuesta inicial:* una vez detectado el problema, se plantea un borrador de la posible propuesta de intervención.
3. *Revisión de la literatura:* se recoge el marco teórico que nos sirva para construir nuestra propuesta metodológica.
4. *Reestructuración de la formulación del problema:* cuando se ha recabado suficiente información sobre el marco teórico, se vuelve a redefinir el problema de investigación y se formulan los objetivos de investigación.
5. *Selección de los procedimientos de investigación:* se seleccionan aquellos instrumentos que nos van a permitir conocer el contexto de investigación y recoger los datos que se necesitan.
6. *Selección de los procedimientos de evaluación:* una vez recogidas esas necesidades, se plantea qué procedimientos se van a llevar a cabo para evaluar el contexto, es decir, cuál va a ser la intervención.
7. *Implementación:* se lleva a cabo la propuesta metodológica.

8. *Interpretación*: se analizan los resultados obtenidos recogidos a través de los distintas técnicas e instrumentos y se extraen las posibles conclusiones y prospectivas de investigación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.

En cuanto al procedimiento de recogida de la información, se van a emplear distintas técnicas e instrumentos, tales como la observación participante, entrevistas semi-estructuradas y el análisis de documentos construidos por los propios investigados:

- *La observación participante* se ha desarrollado durante el proceso de la conversación literaria (grupos de discusión) mediante la permanencia en el campo desde un rol equiparable al de un maestro. Consiste en un método clásico de la investigación etnográfica que se representa por la recogida de la información por parte del investigador directamente del escenario natural mediante la observación y participación en las actividades con los nativos (Kawulich, 2005).
- *Las entrevistas semi-estructuradas de respuesta oral* a los tutores de 3°E.P., que han permitido profundizar en aspectos que emergen de la investigación y, a su vez, corroborar informaciones surgidas de la misma (Kvale, 2011; Elliott, 1989). Han consistido en conversaciones abiertas que ha empleado la investigadora para introducir preguntas sobre cómo trabajan la lectura literaria y las características de sus alumnos como lectores. Que los entrevistados sean maestros que tuvieron al investigador en su período de prácticas, y que las entrevistas se hayan realizado en las propias aulas de los centros, han facilitado la creación de un ambiente de confianza propicio para la obtención de la información recogida.
- *Las pruebas de comprensión lectora* generadas por el maestro tutor de 3°E.P. donde se va a realizar la intervención. Nos permiten obtener datos de gran utilidad ya que han sido creadas por uno de los protagonistas de la investigación y contestadas por los alumnos, siendo así el resultado de una acción premeditada y reflexionada por parte de los mismos (Denzin, Lincoln & coords, 2013; Elliott, 1989). Es decir, obtendremos información acerca de las dificultades de los alumnos de 3°E.P. en cuanto a la comprensión lectora, así como la manera en que el tutor trabaja la lectura literaria en el aula.

- *El cuestionario sobre los hábitos lectores de los niños de 3ºE.P de respuesta escrita* construido por la investigadora para recopilar información sobre las experiencias de lectura de los niños de 3ºE.P. De acuerdo con Elliott(1989:39), “los cuestionarios nos permiten cuantificar las observaciones, interpretaciones y actitudes de la gente son técnicas para recoger datos que complementen lo que se ha recogido a través de entrevistas semi-estructuradas”. Las preguntas abordaron distintos temas, como el contexto familiar y su relación con la lectura literaria; las actividades pedagógicas vinculadas con la lectura literaria; los gustos e intereses de lectura literaria; la vinculación con las bibliotecas, tanto escolares como públicas; las formas de socializar alrededor a la lectura literaria; y las prácticas individuales y los valores asociados a la lectura literaria en el día a día.
- Los *instrumentos de registro* empleados han sido la grabadora de voz del teléfono móvil de la investigadora, con la finalidad de grabar las entrevistas y las conversaciones literarias. Tal y como indica Elliott (1989), un investigador sacará más provecho de una grabación ya que podrá escucharla y observarla cuantas veces quiera. Además, al ser un instrumento con el que todos los participantes están familiarizados y con la intención de no alterar el ambiente de naturalidad que se busca en el proceso de recogida de datos, se ha considerado oportuno hacer uso de este instrumento.

Tabla 2: Técnicas e instrumentos de recogida de información empleados

Lugar	Técnicas	Instrumentos
Aula del colegio	Entrevistas semi-estructuradas tutores	Grabadora del teléfono móvil
	Cuestionario a los alumnos	Cuestionario escrito
	Recolección de documentos elaborados por el tutor- pruebas de comprensión lectora	Pruebas escritas
	Conversaciones literarias	Grabadora del teléfono móvil

3.5. Procedimiento y cronograma

El procedimiento que se ha llevado a cabo en el desarrollo de este Trabajo Fin de Máster comenzó con una primera reunión con la directora sobre sus líneas de investigación. Posteriormente, el 18 de noviembre de 2016 se realizó la asignación de los alumnos con los directores que habían solicitado.

Una vez ya asignado el director del TFM, se tuvo una segunda reunión para concretar la temática de la investigación y el diseño. Tras ello, se empezó a trabajar en el marco teórico así como en las sucesivas fases del trabajo, siguiendo un proceso tutorizado en todo momento por la directora.

Esta investigación se ha regido en todo momento por unos principios éticos asociados al rigor en la investigación y, sobre todo, el respeto a las personas que han participado en la misma. Tanto las entrevistas con los tutores como las conversaciones literarias se han desarrollado en espacios públicos, concretamente en el aula de las personas implicadas en la investigación y con su consentimiento, manteniendo la privacidad de las mismas. Asimismo, se han seguido dichos principios a la hora del proceso de registrar la información, de manera que se han empleado nombres ficticios.

A continuación se expone el cronograma que muestra la distribución temporal de las distintas acciones que han tenido lugar.

Tabla 3: Cronograma de la investigación

	2015		2016					
	NOV.	DIC.	EN.	FEBR.	MZO.	ABR.	MY.	JUN.
Elección del tutor, tema y diseño								
Definición del problema								
Elaboración del marco teórico								
Diseño de la propuesta metodológica y aplicación								
Recogida de los datos								
Análisis y discusión de los datos								
Elaboración de las conclusiones								

3.5.1. Selección y acceso al campo

La selección del CEIP Eugenio López y López y del Colegio Padre Enrique de Ossó se debe a que la investigadora ha estudiado y trabaja en el último colegio y posee un familiar en el colegio público, lo que ha facilitado la selección y el proceso de acceso.

Si bien el contexto ya era conocido en cierta medida por la investigadora, esta ha accedido al campo con una visión abierta y sin ideas preconcebidas con respecto a las dinámicas generadas en el mismo.

Desde que se asignó la línea de investigación, la investigadora se reunió con la jefa de estudios y directora del CEIP Eugenio López y López para solicitar el permiso para llevar a cabo una investigación en dicho colegio. Una vez que se tenía el permiso para acceder al aula y el marco teórico estaba elaborado, la investigadora se reunió con el tutor de 3ºE.P. para comentarle su investigación y la propuesta metodológica que tenía pensada. Ésta fue aceptada con agrado por el maestro que se mostró muy receptivo y se ofreció a ayudar en todo momento.

Lo primero que se realizó fueron las entrevistas. Ambos maestros fueron muy sinceros en sus respuestas, respondieron a todo y no pusieron ningún límite en la entrevista. Posteriormente, el maestro realizó las pruebas de comprensión lectora sin la presencia de la investigadora en su aula, como una actividad más de clase.

A la hora de pasar el cuestionario, sí que estuvo presente la investigadora. El maestro presentó a la investigadora ante sus alumnos como una estudiante de la universidad que iba a realizar con ellos algunas actividades sobre libros. Todos los alumnos la recibieron con agrado y en seguida querían contarle información de sus vidas. Para pasar el cuestionario la investigadora fue explicando cada pregunta y dándoles un tiempo para responder.

En lo que respecta a las conversaciones literarias (grupos de discusión), se realizaron en muy buen ambiente. Los alumnos no estaban cohibidos ya que conocían a la investigadora por haber estado anteriormente. Por lo tanto, fue aceptada por los participantes y la investigación se llevó perfectamente.

3.5.2. *Permanencia en el campo*

Por lo que respecta al trabajo de campo, este se desarrolló en los meses de marzo, abril y mayo de 2017. Duró unos siete días: dos días para las entrevistas, dos días para la realización del cuestionario y tres días para los grupos de discusión, aunque anteriormente, la investigadora había tenido reuniones con los tutores de 3ºE.P., jefa de estudios y directora.

3.5.3. *Recogida de los datos*

Se llevó a cabo una fase de recogida de datos previa a la intervención en el aula, con el fin de conocer las prácticas habituales de educación literaria del maestro tutor, los hábitos lectores y los niveles previos de comprensión lectora del grupo investigado. La recogida de datos se realizó mediante entrevistas con el tutor, un cuestionario y unas pruebas de comprensión lectora.

- a) La recogida sobre prácticas de lectura literaria en Primaria se realizó a través de las *entrevistas a dos tutores de 3ºE.P.* en sus aulas, que fueron grabadas con la grabadora del teléfono móvil y teniendo el consentimiento de los informantes para ser grabados.
- b) Posteriormente, se pasó *el cuestionario sobre los hábitos lectores de los alumnos de 3ºE.P.*, de respuesta escrita. Este fue realizado en dos días en el horario del recreo, ya que al ser extenso se consideró oportuno realizarlo en dos días.
- c) También se recogieron datos mediante las *pruebas de comprensión lectora* que el maestro tutor realizó a sus alumnos en las clases de Lengua, elaboradas por él mismo.
- d) Por último, se realizaron las *conversaciones literarias* en torno a tres libros, uno por semana. Estas fueron grabadas, ya que al ser la propia investigadora quien realizaba la conversación con los alumnos no podía anotar nada. En todo momento se tuvo el consentimiento de poder grabar el audio de los alumnos.

Entrevista a los tutores

Los objetivos de la investigación nos dirigen hacia unas estrategias de recogida de datos que nos permitan el discurso autobiográfico por parte de los informantes, quienes a través de sus vivencias llevarán a cabo un proceso de reflexión subjetiva.

Como principales técnicas autobiográficas, la etnografía utiliza de elicitación del recuerdo. En este caso, se usará la entrevista semi-estructurada, donde el informante nos aportará información en función de su experiencia.

Los objetivos que nos planteamos con estas entrevistas son los siguientes:

- Conocer los fines y las principales dificultades que tienen los maestros de 3°E.P. en cuanto a la educación literaria.
- Conocer cómo dos maestros de 3° E.P. trabajan la lectura literaria: criterios de selección de obras y actividades formativas.
- Conocer las características de los niños de 3°E.P. como lectores de literatura.

Consideramos oportuno la realización de entrevistas semi-estructuradas para conseguir estos objetivos (conocer la actividad docente, sus dificultades etc), ya que estas entrevistas “a menudo son el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y...un medio de hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de los datos” (Woods, 1989: 77).

Se ha seleccionado el guion de las entrevistas semi-estructuradas realizadas por Sanjuán (2013) porque esta parte de la investigación sigue la misma línea que la desarrollada por la investigadora. Aunque el guion de Sanjuán está dirigido a un profesorado de Secundaria, se ha adaptado enfocándolo a maestros de primaria. Se pretende averiguar las características de los alumnos de tercero de primaria sobre la lectura desde la perspectiva de sus maestros y cómo estos posibilitan el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos.

El guion de preguntas es el siguiente:

1. *Concepciones y creencias de los maestros acerca de la educación literaria y la enseñanza de la literatura en el contexto escolar.*
- ¿Cuáles son tus fines deseables para la educación literaria? (lo que pretendes con ella)

- ¿Estás satisfecho/a con tu enseñanza de la literatura o crees que podrías hacer más en el aula? (contraste entre los fines deseables y los logros y resultados de su tarea)
- ¿Con qué dificultades te encuentras en tu tarea de enseñar literatura?
- Propuestas para la innovación y la mejora acerca de tu tarea.

2. *Análisis de las actividades formativas y de los criterios de selección de las lecturas literarias:*

Lecturas literarias:

- ¿Qué criterios sigues a la hora de seleccionar los libros o textos de lectura? (temática, género...)
- ¿Cuántos libros leen tus alumnos por trimestre?
- ¿Qué textos seleccionas como lecturas literarias? (cuentos, textos literarios del libro de texto, lecturas obligatorias, lecturas recomendadas, lecturas libres...)
- ¿Qué papel tienen los clásicos para ti (Roald Dahl, Lewis Carroll...)? ¿Los utilizas en clase?
- ¿Qué papel desempeñan las lecturas periféricas? (es decir, libros comerciales como Gerónimo Stilton)
- ¿Consideras que el Currículum establece cómo abordar la educación literaria infantil, selecciona un corpus literario y ayuda al maestro en su tarea? ¿O recae toda la responsabilidad en el maestro?

Actividades formativas:

- ¿Cómo trabajas la lectura de los textos literarios en tu aula? (lectura en voz alta, lecturas personales, fichas de comprensión lectora...)
- ¿Cómo desarrollas la comprensión lectora (tipo de actividades etc.)?
- ¿Cuál es el Plan lector de tu centro?
- ¿Hay Programas de Invitación a la lectura u otros, por ejemplo, desde la biblioteca? ¿En qué consisten?
- ¿Cómo trabajas la escritura literaria? (redacciones...)

- ¿Cómo valoras el libro de texto de Lengua en lo que se refiere a la educación literaria: se queda escaso, muchos ejercicios, demasiada teoría o todo lo contrario...?
- ¿Crees que las nuevas tecnologías han influido en los procesos de lectura de los alumnos, así como en la escritura?

3. *Caracterización de los niños como lectores, desde la experiencia de los maestros:*

- ¿Cuáles son los hábitos de lectura de tus alumnos?
- ¿Cuáles son las dificultades de tus alumnos a la hora de la lectura literaria?
- ¿Tus alumnos actualmente leen mejor o peor que tus alumnos de cursos pasados?
- ¿Qué tema y género predomina en los libros de lectura seleccionados por tus alumnos?
- ¿Cómo motivas a tus alumnos a leer?

Como ya se ha señalado, para el diseño de esta parte de la investigación se ha optado por dos tutores de 3º de E.P.: Miguel, tutor de los alumnos de 3ºE.P. del CEIP Eugenio López y López donde se va a realizar mi intervención, y Valeria, maestra del Colegio Padre Enrique de Ossó y tutora del mismo curso que Miguel.

Para ambos informante se va a emplear el mismo instrumento de recogida de información, una entrevista semi-estructurada individual oral. Es semi-estructurada porque de esta manera podemos centrarnos en aquellas preguntas de investigación más relevantes, especialmente en cómo enseñan o qué actividades desarrollan en el aula para fomentar la literatura en los niños (Elliott, 1989).

En lo que se refiere al proceso de análisis de los datos obtenidos de dichas entrevistas a los maestros, estas se grabarán y posteriormente serán transcritas para facilitar el análisis, que seguirá un proceso de categorización sucesiva.

Cuestionario

Tal y como indica Elliott (1989), los cuestionarios son una técnica que se utiliza en la investigación-acción para recoger datos y por ello se ha realizado un cuestionario sobre los hábitos lectores de los niños de 3º E.P. De esta manera, obtenemos unos datos subjetivos del alumno que mediante la observación no podríamos conocer. El objetivo del cuestionario es recopilar información sobre las experiencias de lectura de los niños de 3º E.P.

Este cuestionario se ha basado en el realizado por Mekis (2016). Las preguntas abordaron distintos temas, como el contexto familiar y su relación con la lectura; las actividades pedagógicas vinculadas con la lectura; los gustos e intereses de lectura; la vinculación con las bibliotecas, tanto escolares como públicas; las formas de socializar alrededor a la lectura; y las prácticas individuales y los valores asociados a la lectura en el día a día.

Mediante este cuestionario se obtendrá un mayor conocimiento de la muestra para poder llevar a cabo la intervención con mayor éxito. Por tanto, el cuestionario será contestado por escrito pregunta por pregunta contando con la presencia de la investigadora en el aula, con la intención de indicar el sentido de cada pregunta, y dándoles un tiempo para que todos puedan responder a una pregunta antes de pasar a la siguiente.

Una vez que el cuestionario estaba construido fue validado por cinco jueces, concretamente fueron tres expertos del tema y dos maestros de educación primaria.

Los expertos del tema fueron tres profesores del Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Rosa María Tabernero Sala, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Educación (Huesca); Juan Senís Fernández, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel) y Ezequiel Briz Villanueva, de la Facultad de Educación (Zaragoza).

A cada uno se les envió un carta explicándoles en qué consistía la investigación y lo que les solicitaba (ver anexo 1). Además, se les envió una plantilla para evaluar todas las preguntas una por una y otra plantilla referida a la validez general del cuestionario, tomada de la que construyó Briz (2014) (ver anexo 2).

Una vez que se recibieron todas las valoraciones se modificó el cuestionario teniendo en cuenta dichos comentarios (ver anexo 3).

Pruebas de comprensión lectora elaboradas por el tutor

Otro de los instrumentos que se pueden utilizar en investigación-acción son documentos elaborados por los participantes de la investigación. Estos documentos pueden proporcionar información apropiada del problema que se está investigando (Elliott, 1989).

Antes de realizar la intervención se consideró oportuno evaluar la situación, es decir, conocer cuál era el nivel de competencia literaria de los alumnos de 3ºE.P. (pre-test). Para obtener dicha información, se decidió evaluar a los niños con el método con el que el maestro les evalúa, es decir, a través de fichas de comprensión lectora. El maestro elaboró una ficha de comprensión lectora (ver anexo 6), cuyos resultados la investigadora analizaría con anterioridad a su intervención. A través de este documento no sólo se pretendía conocer el nivel lector de los alumnos, sino también ver qué aspectos de la comprensión lectora evaluaba el maestro.

Después de la intervención didáctica de la investigadora se volvió a evaluar la comprensión lectora de los alumnos para comprobar si dicha intervención había tenido efecto y había mejorado la situación (post-test). Al igual que en el pre-test, el maestro elaboró otra prueba de comprensión lectora, la cual fue analizada posteriormente por la investigadora (ver anexo 7).

3.5.4. Restitución al campo

Por lo que respecta a la restitución al campo, esta tiene una doble finalidad. Por un lado, dar repuesta al compromiso de la investigadora con los participantes y, por otro lado, garantizar la validez de los datos recogidos.

Por ello, tras analizar las entrevistas, los cuestionarios, las pruebas de comprensión lectora y las conversaciones literarias, la investigadora se reunió con el maestro tutor de los alumnos implicados en la investigación para comentarle las mejoras que había habido e informarle de la situación, es decir, poniéndole en conocimiento de los resultados de la investigación.

Además, una vez que el TFM esté finalizado, se les entregará una copia a los maestros tutores para que sean conocedores del mismo.

3.5.5. Análisis de los datos

A la hora de analizar los datos de la conversación literaria y de las entrevistas, así como la parte cualitativa del cuestionario, se ha seguido como base los principios de la Grounded Theory o Teoría fundamentada en datos, que consiste en desarrollar teorías específicas del contexto investigado a partir de los datos obtenidos por la investigadora; es decir, a partir de la información que emerge de los datos recogidos por la investigadora surge la teoría (Glaser & Strauss, 1967).

En cuanto a las estrategias principales que se han llevado a cabo para el análisis de los datos, han sido el muestreo teórico, el método comparativo constante (Denzin, Lincoln & coords, 2013; Glaser & Strauss, 1967) y la triangulación (Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, 2006). Por tanto, se trata de un proceso de recogida y análisis de datos donde la investigadora, a través de la triangulación de los datos obtenidos mediante las entrevistas a dos tutores de 3ºE.P., el cuestionario sobre los hábitos lectores de los alumnos de 3ºE.P., las pruebas de comprensión lectora y las conversaciones literarias realizadas por los participantes, extrae unas conclusiones que ayudan a mejorar la situación educativa.

Como soporte se contó con el software Nvivo 11 aunque finalmente no se llegó a usar ya que siguieron las categorías preestablecidas de otra investigación. Consiste en un programa informático que facilita el tratamiento y el análisis de los datos recogidos con técnicas cualitativas. Concretamente, facilita la división de los textos en unidades de significado, la asignación de códigos, la frecuencia de esos códigos etc. (Valdemoros, Ponce de León & Sanz, 2011). Por tanto, se ajusta a las características de la investigación, ya que considera tanto el rigor que hay que seguir en dicho proceso como la creatividad y flexibilidad de esta metodología.

El proceso de análisis se realizó después de recoger todos los datos en el trabajo de campo. Las transcripciones de las entrevistas y conversaciones literarias se analizaron en documentos independientes, si bien luego se extrajeron conclusiones generales en cuanto a las entrevistas y grupos de discusión. Una vez que fueron transcritas, se analizaron siguiendo un sistema de pre categorías y posteriormente categorías. En algunos casos emergieron nuevas categorías; en otros, permanecieron las categorías establecidas anteriormente. Más adelante aparecen explicadas las categorías en cada apartado.

En cuanto a los datos cuantitativos del cuestionario, se lleva a cabo un sistema de análisis de porcentajes en función de las frecuencias.

3.5.6. Validez de la investigación

Toda investigación se realiza para buscar una utilidad, una relevancia, bien sea para la comunidad científica, para los investigados o para el investigador, así como, en el caso de la investigación educativa, para la comunidad educativa en general.

Cuando hablamos de relevancia lleva unida la palabra calidad, es decir, toda investigación tiene una utilidad que le proporciona mayor calidad a la investigación, mayor validez (Ruiz Olabuénaga, 2012). De acuerdo con Sandín (2000), validez hace referencia a evaluar el rigor científico o calidad de una investigación.

¿Pero qué le aporta mayor calidad o validez a un estudio? Las estrategias llevadas a cabo (Creswell & Miller, 2000). Varios autores definen cuáles son las estrategias que conceden validez al estudio. En nuestro caso, hemos seguido las de Creswell (2007), quien propone ocho estrategias e indica que cuantas más se desarrollen, mayor calidad. En esta investigación cuatro son las estrategias empleadas:

- *Triangulación:* a través de los datos recogidos en las conversaciones literarias (grupos de discusión), de las entrevistas con los tutores y de los documentos generados por los participantes (cuestionario y pruebas de comprensión lectora).
- *Contraste con los tutores (participantes) de la investigación:* una vez que se analizó toda la información recogida y se interpretaron los resultados, estos fueron transmitidos a los maestros para que tengan constancia de las características de sus alumnos y confrontar los resultados de mi estudio con su experiencia y conocimiento.
- *Revisión por parte de terceros:* esta investigación ha sido guiada y supervisada constantemente por la tutora del Trabajo Fin de Máster por medio de tutorías donde se ponía en común los avances realizados, las propuestas de cambio o mejora etc. De hecho, al ser la directora del TFM una profesional en el Área de Lengua Castellana y Literatura le otorga mayor validez a la investigación, ya que tiene gran conocimiento sobre los aspectos investigados y se encuentra dentro de un grupo de investigación sobre la educación literaria.

- *Prueba de jueces*: para la validación del cuestionario sobre los hábitos lectores en los niños de 3ºE.P. se contó con tres expertos del tema dentro del Área de la Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura junto con dos maestros de Primaria, lo que proporciona mayor validez al mismo.

3.6. Justificación de la propuesta metodológica de intervención en el aula de 3ºEP

En este apartado se va a exponer en qué consiste la propuesta metodológica de intervención: cuál ha sido el proceso de elección de las obras literarias y cómo van a desarrollarse las conversaciones literarias junto con el posterior análisis de las mismas. Por último, se hace un análisis del rol del maestro en la lectura mediada.

Intervención

En primer lugar, se explica cómo se han seleccionado las obras de acuerdo con el criterio de desarrollar la educación literaria mediante libros que estimulan procesos complejos de lectura. Posteriormente, se expone cuál fue el papel de la investigadora como mediadora (docente). Por último, en qué consisten las conversaciones literarias y cómo se llevan a cabo.

3.6.1. Selección de obras

Se han seleccionados tres libros álbum siguiendo el criterio de ser álbumes metaficticiales paradigmáticos que repetidamente aparecen destacados por la crítica y por su calidad literaria. Según Mackey (1990 citado en De Amo, 2003), la metaficción tiene una gran función pedagógica por lo que muestra. Implica un proceso de construcción del texto y la participación constante del lector. Va “desde la manipulación del punto de vista del niño, pasando por la secuencia narrativa no lineal hasta el tratamiento irónico de las técnicas tradicionales” (De Amo, 2003:148).

Las tres obras han sido publicadas hace unos veinte años y han sido consagradas como álbumes metaficticiales de gran valor para el desarrollo de procesos complejos de interpretación y apreciación de la literatura:



Figura 1: Portada del libro *La auténtica historia de los tres cerditos*

Título: *La auténtica historia de los tres cerditos*

Autor: John Scieszka

Ilustrador: Lane Smith

Editorial: Viking Press

Ciudad: Nueva York

Año: Publicado originalmente en 1989 en inglés y traducido al castellano en 1991.

Es un álbum cargado de humor que se ha utilizado en varios estudios como ejemplo de intertextualidad, así como una muestra paradigmática de álbum metaficcional. Esta obra narra la popular historia de Los tres cerditos desde el punto de vista del lobo, quien se considera una víctima de la manipulación mediática.

Siguiendo el análisis que realizan Silva-Díaz & Colomer (2005) de esta obra, la variación metaficcional aparece en los personajes quienes en vez de ser humanos son cerdos y lobos con distintas profesiones. Así mismo, el marco-espacio temporal es diferente, la historia es contada desde el final hacia el principio. La voz narrativa muestra la inestabilidad de la historia: a través de las ilustraciones se crea en el lector la incertidumbre con respecto a la veracidad de la historia tradicional. Se produce una relación de autor implícito-lector implícito quien interactúa con el texto. Además, se encuentra la metaficción en la reverberación, ya que recrean una historia conocida, y en la indeterminación, porque el lector no sabe en quién confiar, si la versión del lobo o la original. Es una parodia del cuento y del personaje.

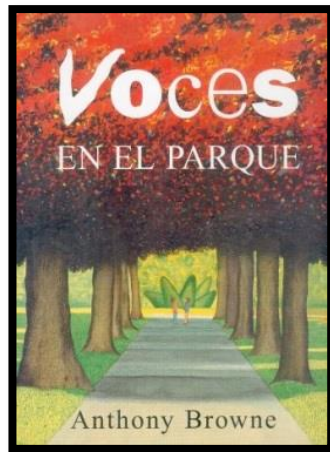


Figura 2: Portada del libro *Voces en el parque*

Título: *Voces en el parque*

Autor e Ilustrador: Anthony Browne

Editorial: Fondo de Cultura Económica de España

Ciudad: Madrid

Año: Publicado originalmente en inglés en 1998 y en castellano en 1999.

El relato de una salida al parque es narrada por cuatro voces muy diferentes entre sí: una madre y su hijo y un padre y su hija. Las cuatro historias comunican una subjetividad, haciendo evidente que la realidad y la ilusión de realidad que la ficción crea son subjetivas. Las contradicciones, desajustes, superposiciones y contrastes de énfasis y tono entre las cuatro historias se mantienen en la relación entre las ilustraciones y el texto.

Se trata de un relato que está constituido por cuatro voces que se solapan, contradicen y confluyen. Tanto las ilustraciones como lo tipográfico y gráfico dependen de la voz que narra. El marco-espacio temporal es diferente en las cuatro historias. Además, el narrador cede la voz a los personajes para que ellos cuenten la historia, de manera que estas se contradicen y el lector no puede privilegiar ninguna de las versiones acerca de lo que ha sucedido en el parque. En este cuento la metaficción aparece en que una misma historia se cuenta desde varios puntos de vista. Cada historia leída independientemente es coherente, pero si el lector intenta reconstruir una única historia se produce la incertidumbre metaficcional (Silva-Díaz & Colomer, 2005).



Figura 3: Portada del libro *Mal día en Río Seco*

Título: *Mal día en Río Seco*

Autor e Ilustrador: Chris Van Allsburg

Editorial: Fondo de Cultura Económica de España

Ciudad: Madrid

Año: Publicado originalmente en inglés en 1995 y en castellano en 2000.

Teniendo en cuenta las ilustraciones, este álbum parece un libro para colorear con imágenes del Lejano Oeste. En este lugar empieza una historia de vaqueros y sheriff mediada por trazos de color. Pero el relato que se lee en el libro para colorear depende de otro plano narrativo en el que el personaje es un niño que pinta el libro.

Siguiendo el análisis que realizan Silva-Díaz & Colomer (2005) de esta obra, la variación metaficcional aparece en los personajes que provienen de otra realidad y en el marco espacio-temporal: el espacio del álbum es ficticio y el marco temporal se ve alterado ante la aparición de otra situación por encima de la historia de los vaqueros. Es decir, se cuentan dos historias dentro de la historia principal. Así mismo, requiere de un lector implícito quien construye el final del cuento, al cerrar el libro dando lugar a la oscuridad. Por último, conlleva a la confusión acerca de quién cuenta la historia y desde dónde. Es decir, se cuenta una historia dentro de otra historia. La niña está pintando unos dibujos y sobre esos dibujos se crea una historia.

3.6.2. *El maestro como mediador entre los libros y los niños. La lectura expresiva como estrategia para acentuar los procesos emocionales de la lectura literaria.*

El rol del maestro es muy importante en los procesos de lectura de los alumnos, en todo momento debe ser el mediador de lectura, es decir, tiene que guiar a los alumnos en su proceso lector, animando y fomentando el gusto por la lectura y por la escucha de textos orales. Su papel es primordial en el desarrollo del placer y gusto por la lectura, debido a que tiene que poner en acción ciertas actividades que faciliten los acercamientos a los textos y el interés por la lectura. Cuando hablamos de actividades nos referimos a la realización de distintas situaciones de lectura, la creación de la biblioteca del aula, etc., que fomenten y enseñen al alumno a adquirir los beneficios de la lectura.

Un aspecto fundamental en el mediador es ser un buen narrador y lector en voz alta, además de saber transmitir el gusto por la lectura. En otras palabras, que el mediador sea capaz de leer una obra literaria de tal manera que estimule el interés del alumnado. Tal y como indica Beuchat (2006 citado en Riquelme & Munita, 2011), la acción de escuchar cuentos tanto leídos como narrados por un mediador despierta en el niño una experiencia muy gratificante. Por eso mismo, el mediador debe tener claro cuál es la finalidad de esa lectura.

Por otro lado, el mediador debe tener en cuenta una serie de aspectos cuando ponga en práctica la lectura del cuento, con la finalidad de fomentar el interés por la lectura en los alumnos: expresión clara y coherente, debe establecer relaciones entre el cuento y el niño haciéndole partícipe de la situación, sepa transmitir emociones y sentimientos a los niños y, por último, debe poseer una gran capacidad de escucha ante los niños.

Sintetizando todo lo anterior, el mediador es clave en los procesos de iniciación a la lectura literaria, ya sea acercando los libros al contexto próximo del alumnado como desarrollando actividades encaminadas al fomento del interés por la lectura. Para ello, debe seleccionar textos de calidad, teniendo en cuenta las necesidades e interés del alumnado (Riquelme & Munita, 2011).

Centrándonos en nuestra intervención, la investigadora, en el papel de mediadora, realizará una lectura expresiva de tres libros álbum con la intención de despertar en el

alumno unos procesos tanto emocionales como cognitivos de la lectura, que desarrollen su competencia de lectura literaria. La lectura expresiva y dialógica nos permiten que sean los alumnos quienes luego nos cuenten la historia entre todos, para que sean capaces de compartir sus experiencias, fomentando así el placer por la lectura.

A la hora de realizar la lectura mediada en el aula, los alumnos se sentarán en sus sillas formando un semicírculo, y el mediador se situará enfrente de ellos, en el medio (Chambers, 2007). Se ha decidido hacer un semicírculo y no un círculo con la intención de que el mediador a la hora de leer cada página del libro álbum pueda mostrarla y que todos los alumnos desde sus sitios visualicen las ilustraciones y no haya ningún elemento que distorsione o entorpezca la visión. Debido a que las ilustraciones ayudan a entender y a realizar inferencias acerca de la historia leída, se considera muy importante que cada alumno observe las imágenes, ya que además pueden incitar a ciertos comentarios. Una vez finalizada la lectura de cada álbum, se procederá a la realización de la conversación literaria.

3.6.3. *Conversación literaria*

Como se ha comentado en el marco teórico, cuando se termina la lectura de un texto literario es fundamental realizar una conversación literaria con el alumnado con la intención de conocer cómo han interpretado la obra, cómo se han sentido, si se han visto reflejados etc.

Las conversaciones literarias son grupos de discusión, similares a las entrevistas semi-estructuradas pero con más participantes (Pujadas, 2000). Lo que pretendo con estas conversaciones es averiguar cómo interpretan los niños los textos literarios seleccionados, qué respuestas emiten los niños ante la lectura literaria. Por ello, considero que los grupos de discusión me van a permitir conocer los procesos complejos de lectura de los alumnos.

Dichas conversaciones literarias van a seguir el enfoque “Dime” de Chambers (2007), que nos aporta una herramienta para guiar al alumno a adentrarse en el mundo de la lectura e interpretación de los textos literarios. Como ya se ha explicado anteriormente en el marco teórico, se sintetizan los aspectos más importantes de este enfoque.

El mediador guiará la conversación literaria procurando evitar preguntas que empiecen por “por qué”, ya que así el alumno se siente más relajado a la hora de exponer su opinión y no damos por hecho que el niño tenga que saber la respuesta correcta. Asimismo, antes de iniciar la conversación literaria el mediador dejará bien indicado al alumnado que no hay ninguna respuesta correcta o incorrecta, que todas las opiniones son igual de válidas, ya que lo que se pretende con esta conversación es dialogar y conocer los distintos puntos de vista de cada uno.

También hay que recordar que el mediador no puede dar su opinión sobre el texto, ya que esto puede suponer una imposición de la interpretación y coartar la conversación. De esta manera, pretendemos que el alumnado piense por sí mismo y conceda un sentido al texto leído de una forma colectiva, en equipo. Por último, otro aspecto fundamental es que el mediador de vez en cuando vaya sintetizando, organizando y ordenando las ideas que expone el grupo. Como se ha dicho, el mediador debe sintetizar, esto no se debe confundir con exponer sus conclusiones.

En cuanto a las preguntas que propone Chambers en dicho enfoque, son las siguientes:

1. El mediador empezará preguntando a los alumnos con *preguntas básicas*, tales como: Dime qué te gusta del cuento (Chambers, 2007:111). Servirán para abrir la conversación y comenzar por aquel tema que más les ha gustado a los alumnos,
2. Después el mediador formulará *preguntas generales*, que ayudarán a ampliar el ámbito del lenguaje y las referencias, además proporcionarán comparaciones y ayudarán a traer a la conversación ideas, información y opiniones que promueven la comprensión.
3. Por último, *las preguntas especiales* se formularán al final de la conversación, con el objetivo de dirigir la conversación hacia el descubrimiento de peculiaridades que aún no han observado.

Normas de transcripción

Las conversaciones literarias van a ser transcritas a la par que se intercalan los fragmentos de la lectura de los cuentos, junto con el detalle de algunos aspectos paralingüísticos como gritos, risas, jaleo etc., que aparecerán entre corchetes. Los nombres utilizados en las transcripciones son ficticios. La letra cursiva hace referencia a

la lectura oral de los textos literarios y la letra mayúscula hace referencia al énfasis dado por algún alumno. Por último, los turnos de palabra aparecen numerados (ver anexo 8, 9 y 10).

IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se van a analizar los diferentes resultados del diseño de investigación establecido. En primer lugar se procederá al análisis de las entrevistas a los maestros; después se analizarán los datos obtenidos mediante el cuestionario sobre los hábitos lectores en los niños; a continuación, se analizarán los resultados de las pruebas de comprensión lectora realizadas antes y después de la intervención; y finalmente, se llevará a cabo el análisis de las conversaciones literarias de cada obra y las respuestas de los niños.

4.1. Análisis y discusión de las entrevistas a los maestros de 3ºEP

Dentro de las precategorias establecidas por Sanjuán (2013), han surgido nuevas categorías emergentes específicas de la situación investigada (educación literaria en Educación Primaria). Los resultados, tras el análisis de las transcripciones, son los siguientes:

4.1.1. *Concepciones y creencias de los maestros acerca de la educación literaria y la enseñanza de la literatura en el contexto escolar*

Dentro de esta macrocategoría, se recogen las siguientes categorías:

- a) Fines deseables para la educación literaria
- b) Grado de satisfacción del maestro y dificultades que afronta en su tarea
- c) Propuestas para la innovación y la mejora de la educación literaria

A su vez, estas categorías se subdividen en subcategorías emergentes a raíz de los análisis realizados de las entrevistas:

a) *Fines deseables para la educación literaria*

Respecto a los fines deseables que tienen los maestros de 3ºEP para la educación literaria, los podemos agrupar en dos categorías:

- *Fomentar el gusto por la lectura*

Todos los maestros coinciden en que su objetivo y preocupación primordial es que los alumnos disfruten leyendo, adquieran los beneficios que reporta la lectura al igual que otras actividades que practican:

2. Miguel: Pretendo que los niños adquieran un gusto por la lectura, que lo incluyan en sus rutinas diarias, que lo vean como una opción más para divertirse, como puede ser el deporte o los videojuegos.
2. Valeria: ...Intentar despertar en ellos en gusto por la lectura.

- *Desarrollar, de forma integrada, otras competencias instrumentales*

Asimismo, ven también en la literatura un medio para desarrollar la competencia en comunicación lingüística, es decir, para el desarrollo del léxico, de la comprensión lectora etc.

2. Miguel:...me parece fundamental para que aumenten su vocabulario y comprendan lo que lean, ya que les servirá para su día a día y sobre todo para desenvolverse en su vida futura.
2. Valeria: Acercarles a distintos tipos de textos literarios, ya que muy pocos conocen más allá del cuento

b) *Grado de satisfacción del maestro y dificultades que afronta en su tarea*

En cuanto al grado de satisfacción, son conscientes de que podrían hacer muchas más cosas, pero el tiempo limita mucho su docencia. Conscientes de ello, opinan que sí que se sienten en cierta medida satisfechos, ya que los objetivos del currículum acerca de la literatura los cumplen, aunque debido a las limitaciones que tienen no pueden trabajarlos tanto como ellos quisieran.

- *Satisfacción en función del currículum*

Como he dicho, sí se sienten satisfechos a pesar de las limitaciones, porque se consiguen los objetivos del currículum para 3ªEP:

4. Valeria: En Primaria se enseña y trabaja algo de literatura aunque es a lo que menos tiempo se le dedica, ya que se le da mayor importancia a otros aspectos de la lengua. Sí que es cierto que las pequeñas aproximaciones que realizamos a los 3 géneros literarios son bien acogidas por los alumnos. Por ello, se puede decir que la educación literaria en Primaria consigue los objetivos deseados y reflejados en el currículum de Primaria.

- *Dificultades externas*

Varios maestros se sienten insatisfechos con las horas de docencia de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que les impide trabajar todos los contenidos que enuncia el currículum y no pueden extralimitarse:

4. Miguel: La mayor dificultad es la falta de tiempo. Las horas de Lengua son insuficientes...5 sesiones de 45 minutos. Debemos ceñirnos a la programación para dar todo el temario y cumplir los objetivos del curso.

- *Falta de motivación de los alumnos*

Ambos maestros coinciden en que otra de las grandes dificultades a las que se tienen que enfrentar es la desmotivación del alumnado hacia la lectura, ya que desde sus familias tampoco se les inculcan unos hábitos lectores. Y en el colegio, por falta de tiempo, tampoco se les puede motivar mucho con actividades más allá de lo establecido por el currículum:

4. Miguel: Otra dificultad es la poca motivación de muchos alumnos de cara a la lectura. En este caso, la culpa es compartida entre familias y docentes. Sí que intento hacer comprensiones lectoras, una por semana. Es una manera de que los alumnos lean y, sobre todo, comprendan lo que leen.
6. Valeria: Los alumnos no poseen grandes conocimientos de la misma y no les puedes hablar de ella como Literatura, sino que intentas hacer que la entiendan adaptada a su edad. Muchos niños no leen de forma habitual y cuesta hacer que se impliquen en la lectura. Además, esto conlleva que tengan dificultades de comprensión lectora. Sobre todo cuando los textos no son el típico cuento con preguntas sobre él.

c) *Propuestas para la innovación y la mejora de la educación literaria*

Ambos profesores coinciden en que pretenden motivar al alumno hacia la lectura y que para ello deben de hacer de ella algo atractivo para ellos.

- *Hacer atractiva la lectura*

Buscan motivar al alumno, que vean la lectura un medio para la evasión y el disfrute. Por lo tanto, parten de los intereses y gustos de sus alumnos:

6. Miguel: Indagar para buscar libros atractivos para el alumnado. Intentar incluir la lectura de algún libro para trabajar algún contenido de Lengua o incluso Matemáticas, que sirva de complemento a los contenidos que damos.
7. Valeria: Aunque ya lo intento, hacer más atractiva para ellos la literatura y explotar en mayor medida las TIC para favorecer la implicación y motivación en este apartado de la Lengua. Del mismo modo, aunque con tanto contenido es difícil, dedicar más tiempo a la literatura.

- *Libros clásicos*

A diferencia del otro maestro, Valeria indica que otro de sus criterios a la hora de seleccionar el corpus literario, aparte de tener en cuenta el interés del alumno, también se guía por los libros clásicos:

10. Valeria: También me gusta que tengan algún libro clásico que todos nos hemos leído como Fray Perico, Los cinco, libros de Gloria Fuertes, de Roald Dahl...

4.1.2. Criterios de selección del canon y de las actividades formativas

En este apartado nos vamos a centrar en los criterios que siguen los maestros a la hora de seleccionar las lecturas literarias y, posteriormente, las actividades que hacen con dichas lecturas. Dentro de esta macrocategoría, se recogen las siguientes categorías:

Lecturas literarias

- a) Criterios de selección los textos literarios
- b) Número de libros leídos por trimestre
- c) El papel de los clásicos
- d) El papel de las lecturas periféricas
- e) El papel del Currículum en la educación literaria

Actividades formativas

- a) La lectura de los textos o libros literarios
- b) Desarrollo de la competencia de comprensión lectora
- c) Plan lector del centro escolar
- d) Programas de invitación a la lectura desde la biblioteca
- e) Desarrollo de la expresión escrita
- f) Valoración del libro de texto
- g) Otros recursos: las nuevas tecnologías

A su vez, estas categorías se subdividen en subcategorías emergentes a través de los análisis realizados a las entrevistas:

- a) *Criterios de selección los textos literarios*
 - *Interés del alumno*

Ambos maestros coinciden en que a la hora de seleccionar los libros o textos literarios se guían por los gustos e intereses del alumnado para motivarles y hacer de la lectura un medio atractivo:

- 8. Miguel: Para las comprensiones lectoras, busco textos que llamen la atención a los alumnos. Generalmente, relacionados con leyendas como animales fantásticos, historias..., con aspectos que desconocen como oficios raros, animales raros, lugares remotos... y fantásticos...cómo cuidar a un monstruo, cómo domar a una ballena....
- 10. Valeria: Suelo seleccionar temáticas que sean de su interés o que puedan despertar el gusto por la lectura. Sobre todo son libros de narrativa aunque a veces también introducimos alguno de teatro y poesía.

- *Selección de lecturas literarias de los libros de texto*

Las lecturas literarias que seleccionan los maestros principalmente son las que figuran en los libros de texto debido a la escasez de tiempo de que se dispone en el aula, por la variedad de temas y porque son económicas. Aunque puede darse el caso de seleccionar algún libro del que haya un gran número de copias disponibles en la biblioteca del aula.

12. Miguel: Siempre selecciono fichas de comprensión lectora creo que ayudan al alumnado a mejorar la comprensión lectora, no requieren mucho tiempo de clase y se pueden trabajar multitud de temas.

14. Valeria: Además de los libros de la biblioteca de aula, tengo una estantería de recomendados y otros libros de consulta de temáticas variadas. También realizamos fichas de lectura comprensiva y recomendamos libros relacionados con los temas que estamos viendo en las distintas asignaturas. Pueden traer libros que tengan en casa y dejarlos un tiempo para que sus compañeros los consulten.

b) *Número de libros leídos por trimestre*

Ambos coinciden en que al alumno no se le obliga a leer, aunque sí que el alumno que lee es recompensado. Por tanto, no hay un número mínimo de libros que leer, depende del alumno.

- *A elección del alumno*

Como he comentado anteriormente, es el alumno quien decide cuándo leer, cuánto leer y qué leer.

10. Miguel: No están obligados a leer ningún libro. Sí que se les anima e incentiva a que lo hagan. Se coloca un lectómetro en la clase para ver quién lee más, consistente en un tren con vagones. Cada vez que un niño o niña lee un libro, se le da un vagón para que lo coloreé, ponga el nombre del libro que ha leído, y se pega junto al resto de vagones. Este lectómetro está en clase, visible por todos. También, todos los viernes, los niños que han hecho resumen o valoración del libro, lo leen delante de todos, haciendo un pequeño debate entre ellos sobre si les ha gustado o no ese libro. Hay alumnos que leen mucho...5, 6, 7 o incluso más libros por trimestre, y otros que no leen nada...1 o ningún libro.

12. Valeria: En general suelen leer uno por semana así que una media de 8-9 libros.

c) *El papel de los clásicos*

En este caso, las respuestas han sido totalmente opuestas. Un maestro no hace uso de ellos y no los considera útiles. Por otro lado, la otra maestra considera que son muy importantes porque son el estímulo hacia el gusto por la lectura por su temática. Son temas diferentes a los que están acostumbrados.

16. Valeria: En clase tenemos algunos de ellos o trabajamos fragmentos extraídos de ellos. Muchas veces los recomendamos para que los lean en casa. Y es cierto, que hay niños que te dicen que ya los tienen en casa porque sus padres ya se los han comprado para que los lean. Para mí son libros que pueden despertar en los alumnos el gusto por la lectura.
15. Miguel: No los utilizo. Las comprensiones lectoras las invento yo o las cojo del libro.

d) *El papel de las lecturas periféricas*

Ambos maestros coinciden en que es algo positivo ya que en estos libros los niños encuentran más fácilmente el placer por la lectura, les ayudan a desarrollar la comprensión lectora, el léxico y, sobre todo, la motivación por seguir queriendo leer. A la larga son un medio para acercarlos a otro tipo de lecturas una vez que tengan más afianzado el gusto e interés por ésta.

- *Elemento favorecedor de la lectura literaria hacia los alumnos*

16. Miguel: No me parece algo negativo. Como en todos los aspectos, los niños consumen lo que les gusta. Lo importante es que tengan un gusto por la lectura. Si sólo se centran en un género, no creo que sea un problema. Obviamente, creo que es mejor que lean todo tipo de géneros y autores. Pero... ¿pedimos a un niño que le encanta el baloncesto, que juegue también, obligado, a tenis?
18. Valeria: Están bien si consiguen despertar e los niños el gusto por la lectura pero no puede ser lo único que lean. En clase intentamos huir de ese tipo de lecturas porque puede llegar a ellas por otros medios. E intentamos que descubran otras series de libros, menos comerciales, que también les despierte el interés por leer.

e) *El papel del Currículum en la educación literaria*

Ambos maestros consideran que el currículum establece una serie de contenidos a trabajar pero la decisión última la tiene el maestro. Es decir, no especifica cómo se deben trabajar esos contenidos, qué estrategias llevar a cabo, el corpus literario o los criterios de selección de obras literarias.

- *El Currículum como mero guion de orientaciones poco útil.*

18. Miguel: La responsabilidad es del maestro, fundamentalmente. No toda, pero sí en su mayoría. Desde el currículum se aboga por la lectura, pero todo queda ahí, en el papel. Por mucho que nos lo indiquen, es el maestro quien debe dar el último paso.

20. Valeria: El Currículum de Primaria dedica un apartado del área de Lengua y Literatura a la Educación Literaria y como en el resto de contenidos a enseñar, indica aquellos que los alumnos deben aprender según el curso en el que estén. Al maestro le ayuda a saber cuáles son los contenidos correspondientes a esa edad pero como enseñarla y hacerla motivadora para el alumnado recae en el profesor, al igual que el resto de contenidos del área.

A continuación entraremos a analizar las actividades que realizan los maestros en sus aulas y en el centro escolar.

a) *Lectura de los textos o libros literarios*

Son diversas las situaciones de lectura que realizan los maestros en sus aulas con sus alumnos, pero principalmente realizan la lectura por los niños en voz alta o la lectura en silencio individual, ya que otro tipo de lecturas requiere mayor tiempo:

- *Lectura en voz alta e individual*

20. Miguel: Generalmente, hacemos lo siguiente: Lectura en cadena en voz alta dependiendo de la extensión del texto, trato de que intervengan bastantes alumnos, para así también controlar y comprobar que siguen la lectura. Una vez hecha, les digo que me pregunten si no entienden alguna palabra o expresión. A continuación, lectura individual en voz baja. Una vez la hacen, leemos en voz alta, alumno por alumno, las preguntas que nos hacen sobre

el texto. Les pregunto si no entienden alguna pregunta o expresión. Algunas veces, vamos contestando oralmente a esas preguntas, para luego hacerlas por escrito. Otras veces, las hacen directamente por escrito.

22. Valeria: Hacemos todo tipo de lecturas: en voz alta, individual, grupal, fichas de comprensión lectora, audios y lectura simultánea de forma personal. En algunos momentos realizamos una dinámica en grupos de 4 en la que uno lee, otro resume lo leído y los otros 2 realizan una pregunta de comprensión cada uno. Esos puestos van cambiando.

b) *Desarrollo de la competencia de comprensión lectora*

Si bien es verdad que Miguel, cuando dispone de más tiempo, realiza algún otro tipo de actividad más allá de las fichas de comprensión lectora del libro de texto, para ambos maestros casi siempre las fichas son el instrumento que utilizan en el desarrollo de la comprensión lectora:

- *Fichas*

22. Miguel: La competencia en comprensión lectora la trabajo a través de textos con preguntas. También hacemos, semanalmente, el taller de poesía, para que los niños traten de ver más allá e imaginar lo que quiere transmitir el poeta. Alguna vez hemos leído comics sobre algún personaje como Mandela, durante el día de la paz, o hemos hecho algún PowerPoint con datos sobre países o personas importantes.
24. Valeria: Para trabajar la comprensión lectora realizamos fichas con preguntas, salen a la pizarra a contar o resumir un texto para ver si lo han entendido y hacen la dinámica de lectura cooperativa en la que todos tienen que comprender el texto.

c) *Plan lector del centro escolar*

Se observa una gran diferencia entre ambos profesores, que pertenecen a colegios diferentes. El colegio de Miguel es muy innovador y realiza actividades diferentes y motivadoras hacia el alumnado. Además, se realizan propuestas no solo en el aula, sino en la biblioteca y fuera del colegio para acercar la lectura a las familias haciéndoles partícipes de una responsabilidad compartida en el fomento de la lectura. En cambio, el

colegio de Valeria sigue con el mismo método desde hace ya muchos años, un aprendizaje interdisciplinar en el que se trabaja la lectura en todas las asignaturas. Esto es algo que se viene realizando desde hace años sin que hayan incrementado nuevas actividades de promoción de la lectura.

24. Miguel: En cuanto al Plan Lector, se fomentan estas actividades: *Comprensiones lectoras*: una del libro y otra hecha por nosotros, la *Maleta Viajera*: en ella están incluidos 5-6 libros, cada semana es un alumno el afortunado en llevársela a casa y leerla en familia, escribiendo un diario dando su opinión sobre los libros leídos, *Lectómetro* que ya lo he explicado anteriormente, *Lectura por Parejas* una vez por trimestre. Se distribuyen a los alumnos por parejas, generalmente un alumno que lea muy bien, con otro a quien no se le dé tan bien. Eligen un libro, que tienen que leer durante el trimestre. En la fecha fijada, en clase, debaten sobre lo leído y contestan a alguna pregunta, que ha debido preparar el alumno tutor, es decir, el que lee bien. Lo que se pretende es que se ayuden mutuamente y sean capaces de divertirse leyendo, *Taller de Poesía* que se hace una vez por semana. En 3º se conoce la vida de Rafael Alberti a través de sus poesías, haciendo un dossier con todas ellas, que se llevan a final de curso. En 4º, se hace lo propio con Antonio Machado, *Biblioteca de Aula* (existe una gran variedad de libros, en cada aula de 3º, disponibles para que los alumnos los tomen prestados, los lean y los devuelvan. Son los propios alumnos quienes la gestionan, habiendo dos encargados semanales de biblioteca, que son quienes ordenan los libros y apuntan la fecha de recogida y de devolución), *La palmera de los libros* (a la entrada del colegio, donde hay una palmera, se sitúan 4 cajas con libros, una para cada ciclo de Primaria y otra para infantil. Allí, los alumnos, junto con sus padres, pueden coger un libro a cambio de dejar otro), *La feria del libro* (a final de mayo. Cada niño trae al colegio algunos libros que ya no lee porque han crecido y no son adecuados para su edad. El colegio los expone en una sala para que los niños puedan comprar otros de otros compañeros, generalmente más mayores. Lo hacen acompañados de sus padres. El precio que deben pagar por cada libro, sea cual sea, es de 2 euros).

26. Valeria: El Plan Lector del centro promueve la lectura de forma transversal a todas las áreas y realizándola tanto de forma individual, como en grupos, en voz alta o en silencio...También establece una serie de dinámicas o actividades que se pueden realizar para favorecer la lectura. Hay que reconocer que los alumnos están leyendo todo la jornada escolar al trabajar en las distintas áreas.

d) *Programas de invitación a la lectura desde la biblioteca*

Como acabamos de ver, el colegio de Miguel sí que promueve la lectura desde la biblioteca con diferentes iniciativas pero, además, cada profesor dispone de una hora semanal para llevar a sus alumnos a la biblioteca. A diferencia del centro de Valeria, que sí que dispone de una biblioteca pero no se promueven ni se realizan desde ahí actividades. Es más bien un recurso para hacer los deberes en la hora del comedor escolar.

26. Miguel: La biblioteca del centro está disponible una hora por semana para cada clase. Cada profesor aprovecha, cada cierto tiempo, para visitarla y hacer algún debate sobre algún libro obligatorio que han debido leer sus alumnos. En 3º esto no ocurre, porque no se les obliga a leer ningún libro.
27. Valeria: No hay un programa de invitación a la lectura como tal pero si que desde el aula pretendo incentivarles a que lean con los libros recomendados y los clásicos que pueden descubrir al leerlos desde el centro.

e) *Desarrollo de la expresión escrita*

Ambos señalan que la trabajan mediante las redacciones principalmente, pero sí que le añaden un elemento incentivador hacia los alumnos, ya que van variando de estrategias. En un caso, es una ruleta quien les va indicando qué personaje introducir, y en el otro, los niños crean una receta y luego la hacen en sus propias casas y la traen a clase. Por tanto, se observa que trabajan bastante la expresión escrita mediante actividades variadas y dinámicas.

28. Miguel: La escritura se trabaja, intrínsecamente, en todo momento. De manera más concreta, para desarrollar la expresión escrita, hago las siguientes actividades: *Continuar un cuento (inventar el final)*, *hacer*

redacciones (de las vacaciones, del fin de semana, de alguna excursión o actividad diferente que hayamos hecho), *inventar historias* (utilizando algunas palabras ya dadas, o algún tipo de palabra que estemos estudiando en Lengua. Ejemplo: Inventa una historia utilizando dos palabras antónimas, dos palabras parónimas y tres pronombres), *recetas, instrucciones de cómo hacer algo...*

30. Valeria: A veces se manda alguna redacción de temas como el verano, la navidad, el Pilar... Pero lo que sí que llevo a cabo en el aula es la ruleta de las historias. Del mismo modo, a lo largo del curso, se les manda escribir una poesía sobre el tema que quieran y tienen que escribir el guión de una pequeña obra de teatro. Cada 3-4 semanas giramos la ruleta que hay en clase y de forma aleatoria ella nos da el personaje protagonista, otro personaje que tiene que aparecer en la historia, el lugar, el tiempo y una acción que tiene que suceder. Aunque están en 3° les encanta porque dejan volar su imaginación y creatividad y te encuentras historias maravillosas.

f) *Valoración del libro de texto*

Se observa que ambos hacen uso del libro, ya que consideran que es una guía útil para el alumno y el maestro, pero son conscientes de que no pueden quedarse solo en el libro, ya que no se ajusta a las necesidades del alumnado. Es decir, en cada clase el alumnado es diferente y tiene unas necesidades específicas, por tanto, el libro no da respuesta a ello, porque hay una excesiva repetición de ejercicios sin llegar a ser útiles para la vida del alumno, es decir, muchos no están contextualizados.

30. Miguel: El libro de lengua que seguimos es el de la editorial Santillana. Cada tema se suele fragmentar en 5 partes muy diferenciadas: Se comienza con actividades de expresión oral y comprensión oral, se sigue con una comprensión lectora, generalmente algún cuento o leyenda. Más adelante, se dan aspectos teóricos relativos a tipos de palabras: adjetivos, pronombres, sustantivos; campo semántico, palabras onomatopéyicas..., para luego pasar a aspectos relacionados con la ortografía y su respectivo dictado. Por último, la última página se destina a la expresión escrita: inventar un cartel para fomentar el reciclaje.... En mi opinión, está bien distribuido y es muy útil. El hándicap más grande que veo es que quizás haya ejercicios muy

repetitivos, que se deberían sustituir por otros más prácticos y útiles. Esto es labor de los docentes, ya que el libro es una herramienta más; no debemos ceñirnos a él exclusivamente, sino ser flexibles y combinarlo con nuestros propios recursos y metodología.

32. Valeria: El libro de texto de Lengua guía en la distribución de los contenidos tanto de Lengua como de Literatura si bien es cierto que hay apartados que requieren un refuerzo externo porque el libro se queda escaso en la explicación. No es un libro que contenga mucha teoría, ni excesivos ejercicios. Para algunos conceptos, a veces, sobran ejercicios porque los alumnos los asimilan muy fácilmente. En general, se tiene la sensación de que lo que aprenden está cogido con pinzas y haría falta más tiempo y menos contenidos para que lo asimilaran.

g) *Otros recursos: las nuevas tecnologías*

No utilizan las tecnologías para la educación literaria. Las nuevas tecnologías son vistas por los maestros como un recurso negativo para la enseñanza de la escritura y lectura del alumno. Las tecnologías han producido una nueva manera de leer en los niños, un tipo de lectura que no es profunda, sino muy rápida y que lleva a quedarse con la idea general, sin profundizar en los pequeños detalles o ideas secundarias. Además, ha afectado mucho a la escritura, dando lugar a numerosas faltas de ortografía debido a que tienden a abreviar palabras etc.

32. Miguel: Sí, por supuesto. Las nuevas tecnologías hacen que los niños lean muchos menos libros. Quizás sigan leyendo, ya que hay videojuegos, tablets...en los que sigue siendo fundamental leer, pero al ser audiovisual, la lectura no es la misma. Es diferente, más dispersa en mi opinión. Así mismo, el uso del móvil hace que la escritura se resienta mucho, ya que las faltas de ortografía son muy habituales. Además, el constante uso de palabras procedentes del inglés, muchas de las cuales tienen su equivalente en español, provoca que los alumnos utilicen anglicismos cuando la mayoría de las veces no es necesario.

34. Valeria: Desde mi punto de vista, en el curso que estoy, han influido más en la escritura que en la lectura. A veces se les escapan abreviaturas que utilizan por el móvil.

4.1.3. Caracterización de los niños como lectores, desde la experiencia de los maestros

Entrando ya en el último apartado, vamos a proceder a analizar a los alumnos de 3ºEP como lectores desde la experiencia de los maestros: sus hábitos de lectura, cómo leen, sus dificultades... Dentro de esta macrocategoría, se recogen las siguientes categorías:

- a) Hábitos de lectura
- b) Dificultades de los alumnos en la lectura
- c) Diferencias con cursos anteriores
- d) Predominio de temas y géneros entre los alumnos
- e) Motivación hacia la lectura

En este apartado no han emergido subcategorías.

- Hábitos de lectura

En general, los alumnos leen muy poco y si han de elegir un libro tienden al que menos páginas tiene. Es muy pequeño el número de alumnos que leen mucho en las aulas.

34. Miguel: En mi clase, la de 3ºA. hay 3 o 4 chicas, que leen mucho. La mayor parte de la clase no lee demasiado, pero sí que lo hace de vez en cuando. Hay, así mismo, un porcentaje importante de alumnos, en torno al 25%, que no leen absolutamente nada. Precisamente, muchos de ellos son los que más problemas tienen para aprobar las asignaturas, y no solo la de Lengua.
36. Valeria: En general, la lectura es algo obligatorio y no disfrutan de ello. Acuden siempre al coger el libro más delgado, que a veces es el más aburrido. Si que es cierto que hay alumnos que disfrutan leyendo y ya no se orienta por el grosor del libro sino por la temática o historia del mismo

- *Dificultades de los alumnos en la lectura*

La mayor dificultad se encuentra en el escaso vocabulario que tienen, que les limita la comprensión de los textos. El ritmo de velocidad lectora es muy lento. Ambos profesores coinciden con las dificultades que Núñez (2016) especifica: insuficiente fluidez lectora y pobreza de vocabulario que repercute en la comprensión.

36. Miguel: La lentitud en la lectura, provoca que se cansen y contesten rápidamente a las preguntas, en vez de releer las preguntas. Esto lo suelen hacer, repito, los alumnos que leen muy lento, a los que les supone toda una tortura leer un texto medianamente largo. Otro de los problemas es la falta de vocabulario, o de deducir el significado de una frase o palabra. Por último, el problema más grave es el de no saber responder a lo que les preguntan. No tienen el hábito de buscar en el texto de nuevo, sino que contestan directamente o no exactamente a lo que les preguntan.

38. Valeria: Que a pesar de querer acercarlos a la literatura, todavía son pequeños para según qué tipo de texto o vocabulario, con lo cual, la aproximación a la misma es muy sencilla. No puedes pretender que comprendan la literatura de forma completa. Para ellos reconocer los 3 géneros y algunos tipos de texto narrativo de forma muy básica, es suficiente.

- *Diferencias con cursos anteriores*

Ambos coinciden en que los alumnos de hoy en día leen peor que antes debido a las nuevas tecnologías, que inciden negativamente en la comprensión lectora y en la expresión escrita. Además, los niños prefieren jugar a videojuegos etc. que leer.

38. Miguel: Llevo muy poco tiempo ejerciendo la docencia, por lo que no puedo contestar a esta pregunta con exactitud. Hablando con otros compañeros con experiencia, sí que es cierto que todos coinciden en que antes los alumnos, en general, leían mucho más.

40. Valeria: Los alumnos de este año leen peor que los de cursos pasados. Hay que reconocer que la tutora anterior hizo mucho hincapié en que leyeran bien y eso se nota, pero aun así no sigue siendo lo mismo que hace una

década donde los alumnos leían con más fluidez y cometían menos faltas ortográficas.

- *Predominio de temas y géneros entre los alumnos*

Predomina la narrativa, y dentro de este género, el tema de aventuras o en el caso de los chicos, de deporte.

40. Miguel: Predominan los géneros de aventuras en las chicas y los de deportes en los chicos. Algunos de ellos los han leído varios alumnos, ya que entre ellos se prestan incluso sus propios libros, no solo los de la biblioteca de aula.

42. Valeria: El género que leen es narración y alguna vez poesía. Los pocos libros de teatro que hay no son casi los que les atrae leerlo, lo que les gusta es representarlo. En cuanto a temática, sobre todo libros de misterio, de aventuras, de protagonistas de su edad que cuentan historias del colegio o que a ellos les pueden pasar en su vida cotidiana.

- *Motivación hacia la lectura*

Son diversas las maneras de intentar motivar hacia la lectura, pero lo que más destaca es el maestro como modelo de lectura.

42. Miguel: Como ya he señalado anteriormente, leen sus resúmenes delante de la clase. La mayoría quieren salir y leer delante de los demás. El premio del vagón de tren para el lectómetro les suele gustar. A aquellos que leen, les doy mucho refuerzo positivo, les doy la enhorabuena. También trato de hacer lecturas divertidas, que conozcan cosas y aspectos que ni sabía que existían. En resumen, trato de que asocien la lectura al descubrimiento de nuevas cosas, que lo vean algo impredecible, ameno, divertido...

44. Valeria: Siempre les digo que leer abre las puertas de la imaginación pero eso suena muy bien pero no lo entienden entonces a veces le pido que cierren los ojos y les leo un fragmento o un capítulo de un libro. En ese ratito ellos simplemente tienen que escuchar y dejar volar su imaginación. Después hacemos puesta en común y se sorprenden de las diferencias que

hay sobre lo que han imaginado. Siempre termino diciéndoles que lo que ha ocurrido en esos 5 minutos, también les puede pasar cuando leen ellos. Además, como ellos nos toman como modelo, muchos de los libros que hay en la biblioteca de aula yo también me los leí de pequeña y cuando se los cogen les digo que es divertido, que tiene un final muy bonito... Así parece que se lo llevan con más ganas de leerlo porque su profesora se lo ha leído.

Discusión

1. Los fines deseables de ambos maestros para la educación literaria son fomentar el gusto por la lectura. Frente a este objetivo, se sienten satisfechos con su actividad, ya que lo que establece el currículum lo cumplen, aunque indican que tienen una serie de dificultades en su tarea, bien por dificultades externas en cuanto al tiempo que se le dedica a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, bien por la falta de motivación de sus alumnos.
2. Ante estas dificultades buscan motivar al alumno hacia la lectura a través de lecturas atractivas para ellos, de sus intereses, pero se quedan en lecturas informativas relacionadas con el tema de la unidad que se trabaja en ese momento. Se fomenta poco la lectura literaria.
3. Uno de los aspectos más debatibles es el hecho de que no obliguen a leer al alumno. Chambers (2007) indica que no hay que obligar al alumno a leer una cantidad específica de libros, pero si el alumno por sí solo no se lanza a leer un libro, deberá ser el maestro o el mediador quien le acerque el libro. Es decir, si por motivación propia al alumno no le motiva leer, el maestro ha de obligarle a leer unos libros, ya que si no prueba la lectura nunca descubrirá el placer por ella.
4. En cuanto a la metodología que desempeñan los maestros para el trabajo de la lectura literaria, es muy limitada e ineficaz. Respecto a las estrategias docentes citadas por De Amo (2003), vemos que ambos maestros apenas las desarrollan:
 - a) Si bien tienen como objetivo crear un gusto autónomo por la lectura en el niño, las actividades que realizan no lo consiguen. Son actividades muy banales, realizan mayormente fichas de comprensión lectora y poco más.

- b) No establecen un diálogo interactivo con el texto ni lectura compartida: dos estrategias muy útiles para el desarrollo de la comprensión lectora. Tampoco trabajan la lectura en voz alta. Según Chambers (2007), la lectura en voz alta y en grupo favorece los procesos lectores y el placer por la lectura.
 - c) Lectura encaminada al aprendizaje significativo de contenidos curriculares: las lecturas que los maestros realizan en el aula tienen un carácter informativo, se seleccionan textos relacionados con los contenidos que imparten en el aula y donde el alumno puede extraer un aprendizaje significativo. Esta sería la única estrategia docente que desempeñan perfectamente.
 - d) Experiencia lectora muy lineal y con poca profundidad: si bien cada semana trabajan la lectura a través de fichas de comprensión lectora, esto no supone una experiencia en el lector. No se trabaja la educación literaria, se reduce a la lectura de un texto informativo.
5. Por tanto concluimos que la educación literaria en las aulas no se trabaja, se reduce a la lectura de un texto breve y responder a unas preguntas. Tienen como objetivo favorecer la motivación lectora pero los pasos que siguen les alejan cada vez más de este objetivo. No se trabajan los aspectos más esenciales que favorecen estos procesos complejos de lectura:
- Conversación literaria (Chambers, 2007)
 - Establecer conexiones emocionales con el texto literario (Sipe, 2002; Mata 2009)
 - Lectura en voz alta de cuentos (Chambers, 2007; Sipe 2010)
 - Uso de las nuevas tecnologías (Núñez, 2016)

4.2. Análisis del cuestionario sobre los hábitos lectores de los niños de 3ºEP

A continuación se va a proceder a analizar los resultados de dicho cuestionario, tanto de los datos cuantitativos como de los datos cualitativos, siguiendo los apartados del cuestionario.

4.2.1. Hábitos de lectura en familia

Empezaremos en primer lugar comentando que de los 24 alumnos, 20 tienen 8 años y 4 alumnos tienen 9 años:

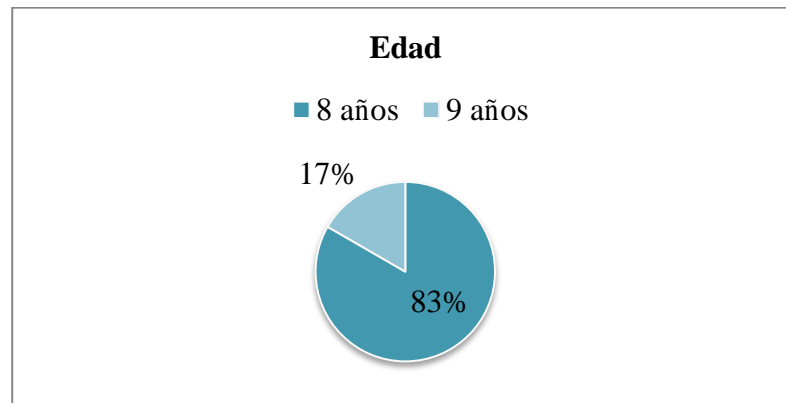


Figura 4: Edad de la muestra

Todos viven en Zaragoza. De los 24 alumnos, 12 viven con sus padres y hermanos, y los otros 12 no tienen hermanos.

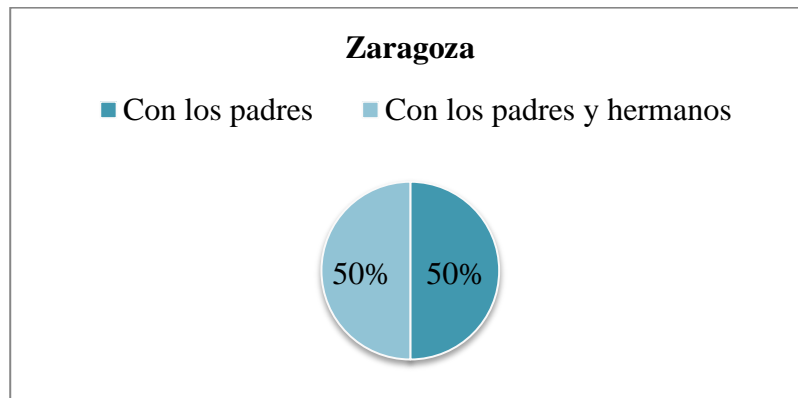


Figura 5: Situación familiar de la muestra

Respecto a si sus padres tienen libros, el 83% indica que sí y un 17% indica que sus padres no tienen libros. En el caso de los que indican que sus padres tienen libros, ellos también tienen libros propios, a diferencia de los que indican que sus padres no tienen libros, ellos tampoco tienen libros propios.

Del 83% que indica que tiene libros propios, de esos 16 alumnos tienen más de diez libros y 4 tienen menos de cinco libros. Todos los alumnos dicen que los libros los tienen en su habitación.

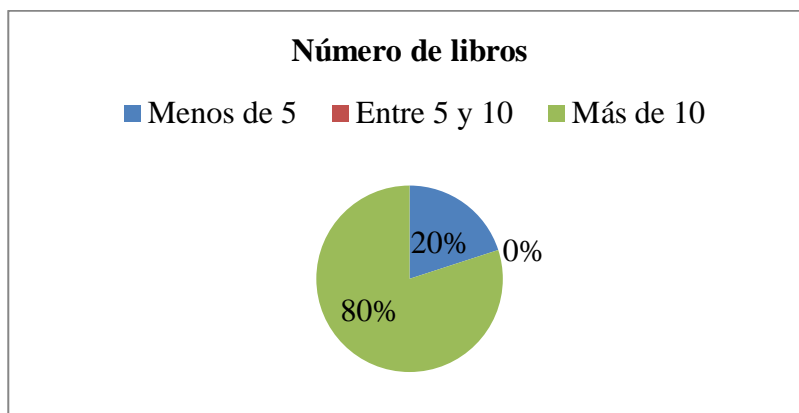


Figura 6: Libros que tienen en sus casas los niños

Respecto a si hay alguien de sus familias que lea mucho, 16 alumnos han respondido que sí y que son ellos los que leen mucho. Ocho niños indican que en su casa no hay nadie que lea mucho.

En cuanto a si les gusta leer libros, el 33% indica que mucho, en la misma proporción otros indican que bastante y un 34% indica que poco.

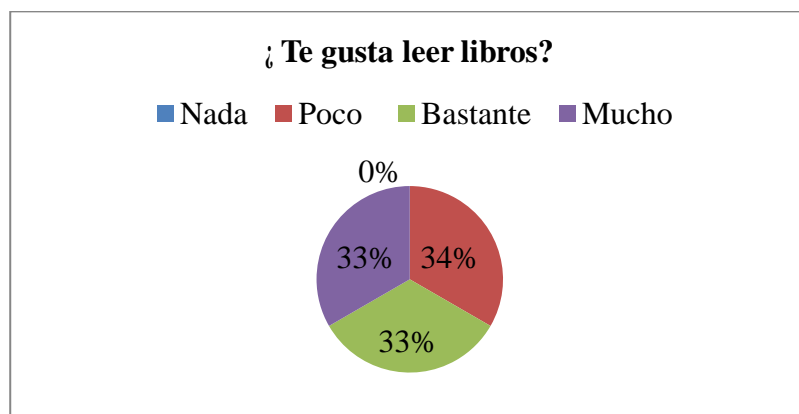


Figura 7: Gusto por la lectura

Las razones que han dado las podemos agrupar en tres categorías, en función del grado del gusto por la lectura:

- *Razones de leer poco*

Son siete alumnos los que leen poco (33%). Indican en la pregunta abierta sobre las razones de que lean poco, que es por falta de tiempo y preferencias. En su tiempo

libre prefieren hacer otras cosas que leer, ya que van cargados de deberes y cuando los acaban prefieren desconectar con otras cosas.

- *Razones de leer bastante*

Los que han respondido que leen bastante (33%) son 8 niños e indican que los motivos de que lean son porque les gusta la lectura y disfrutan con ello.

Óscar: Porque me gusta la lectura.

Mónica: Me gusta leer

- *Razones de leer mucho*

Las razones que han dado los que dicen leer mucho, nueve niños, indican que les gusta leer porque aprenden y tiene un sentido, una finalidad. Ven útil leer.

Nerea: Porque tiene sentido.

Nina: Porque se aprenden cosas.

Jaime: Porque primero hago los deberes y luego juego un rato.

Por otro lado, los 24 alumnos responden que leen libros en su casa, indicando en qué lugar prefieren leer dentro de casa.

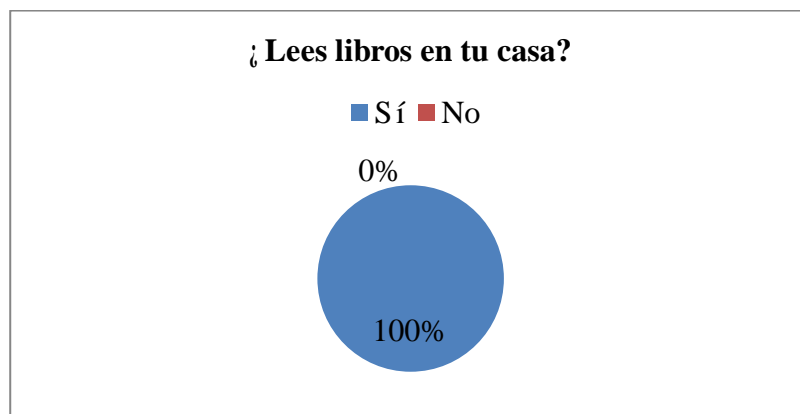


Figura 8: Lectura en casa

El 100% ha respondido que sí que lee libros en su casa. Respecto al lugar de preferencia para leer ha habido bastante coincidencia, la mayoría ha indicado que lee en su habitación (20 alumnos). Otro niño ha contestado que en todos los sitios menos en el baño y otro niña que su lugar preferido es en la cocina. Por último, dos niñas han dicho que prefieren leer en su cama. Por tanto, las categorías respecto al lugar de preferencia para la lectura en casa son las siguientes:

- *Habitación del niño*
- *Cama*
- *Cocina*

Con respecto a los tiempos dedicados a la lectura:

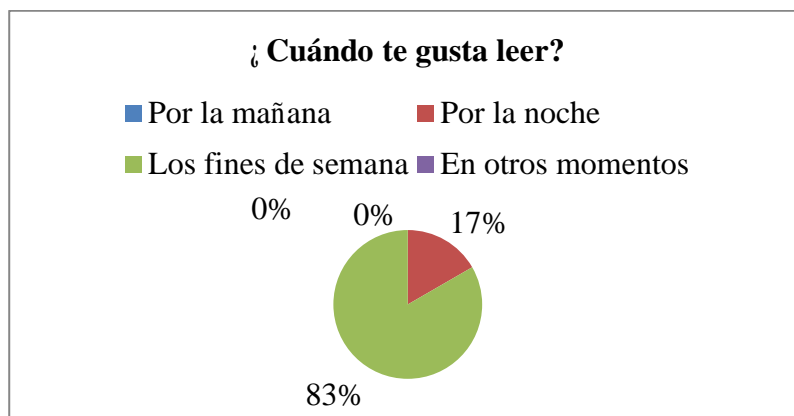


Figura 9: Momento de la lectura

Como vemos el lugar preferido de los alumnos es su habitación y la mayoría prefiere leer los fines de semana porque tiene más tiempo libre, menos deberes etc. Ninguno tiene una costumbre especial cuando se van a poner a leer.

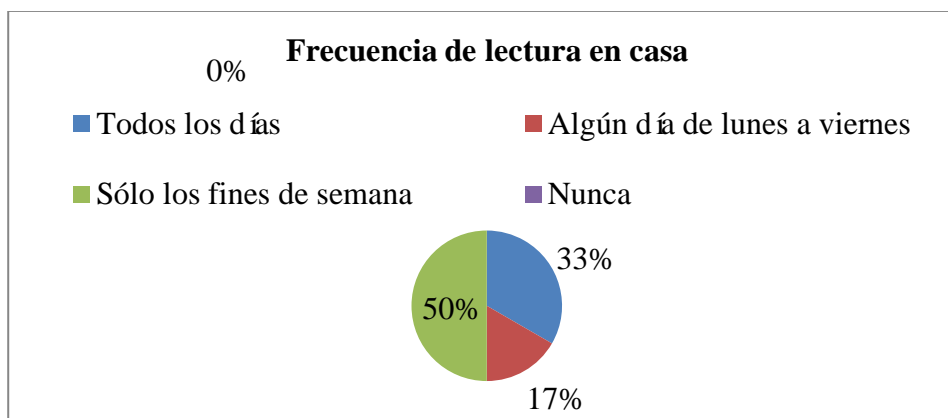


Figura 10: Frecuencia de la lectura

Sin embargo, aunque la preferencia por la lectura es el fin de semana, varios alumnos han indicado que suelen leer algún día de lunes a viernes, y los que disponen de más tiempo o les encanta leer, intentan leer todos los días.

4.2.2. La lectura en la escuela

Después de conocer los hábitos familiares de lectura de los alumnos, ahora vamos a analizar la lectura en su escuela.

Los 24 alumnos han indicado que ningún profesor en ninguna asignatura les lee en voz alta, ni tampoco les mandan leer libros obligatoriamente, pero sí que les recomiendan que lean libros. De hecho, todos han indicado que cuando han leído algún libro de clase les ha gustado.

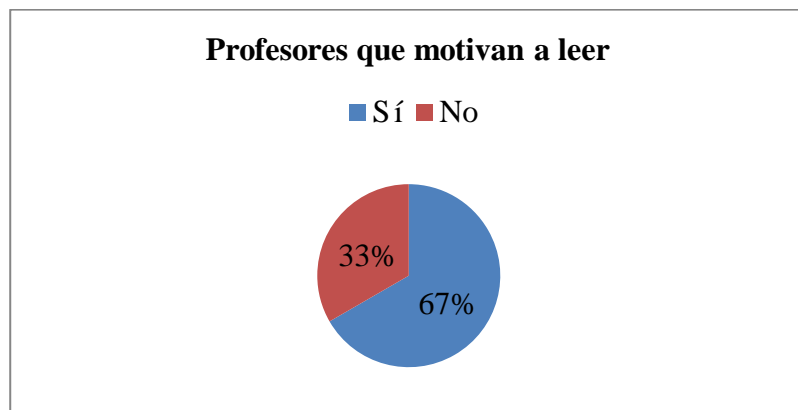


Figura 11: Profesorado que incita a leer

Respecto a si hay algún profesor que despierta interés en ellos por leer, el 67% han indicado que sí y las razones son las siguientes:

- *El maestro como modelo de lectura*

Muchos han coincidido que ese profesor les anima a leer constantemente, recomendándoles libros que él ha leído y le han gustado mucho. Por tanto, ven en el profesor un modelo a seguir.

Noelia: Porque me anima a leer con sus cuentos.

Carlos: Porque con lo que cuenta de lo que ha leído me parece muy divertido.

- *La lectura como vía para el aprendizaje*

Algunos indicaron que el profesor que despierta interés por la lectura era porque les enseñaba a leer mejor y sentían que sabían mucho más.

Fátima: Me hace aprender a leer mejor.

Ángela: Aprendo más con él.

En cambio, los ocho alumnos que dijeron que no había ningún profesor que les motivase a leer, no han sabido justificar por qué, todos decían que no sabían por qué:

Daniel: No lo sé.

Sobre la pregunta acerca de las actividades relacionadas con la lectura que no les gustan, veinte alumnos han indicado que no les gustaba tener que hacer un resumen de los cuentos que leen.

María: No me gusta hacer resúmenes porque siempre hay que hacerlos y me canso.

Juan: Los resúmenes porque cuesta mucho.

Fernando: Siempre que leemos hay que hacer un resumen y es lo más aburrido de leer un cuento.

Esto nos puede mostrar uno de los motivos de que los niños no lean tanto: muchos piensan que si leen el cuento, luego tienen que hacer el resumen que no les gusta, entonces prefieren no leer a hacer el resumen. En la biblioteca del aula, cuando cogen un libro luego tienen que hacer una ficha sobre ese libro.

Por otro lado, sobre las actividades relacionadas con la lectura, las que más les gustan son las siguientes:

- *Dibujar después de leer*

Son varios los alumnos que indican que lo que más les gusta de la lectura es cuando el profesor les indica que hagan un dibujo sobre lo que han leído:

Mónica: Los dibujos porque me encanta dibujar y pintar.

Roberto: Cuando tenemos que hacer un dibujo del cuento.

M^a del Carmen: Me gustan todas pero la que más hacer un dibujo porque es divertido y puedo dibujar lo que yo quiera.

- *Extraer entre todos el sentido moral de los textos (valores)*

También hay alumnos que muestran que lo que más les gusta es extraer en grupo los valores que se sacan del cuento, es decir, la moraleja del cuento.

Israel: Los valores

Nina: Cuando buscamos las cosas buenas del cuento para poder hacerlas nosotros.

- *Lectura en voz alta por los niños*

Todos han indicado que alguna vez han leído en la clase, indicando el 83% que les gustó esa experiencia y un 17% que no les gustó pero ninguno explica por qué.

Este es el mismo porcentaje para la pregunta de si te gusta la *biblioteca del colegio*, sin embargo, esta vez explican sus motivos. Las categorías que han surgido son las siguientes:

- *Gusto por los libros de la biblioteca*

La mayoría ha indicado que van a la biblioteca del colegio porque les gusta leer y ahí pueden observar los libros y llevarse alguno que les guste.

Noelia: Sí me gusta la biblioteca del colegio porque me gustan los libros.

Óscar: Sí porque hay muchos libros divertidos.

Rubén: Sí porque hay muchos libros.

- *Aprendizaje*

Otros alumnos indicaron que les gustaba la biblioteca porque había muchos libros que les enseñaban muchas cosas.

Fátima: Sí porque me enseñan.

Por lo que respecta a los cuatro niños que no les gusta la biblioteca, los motivos que han dado es porque no van nunca.

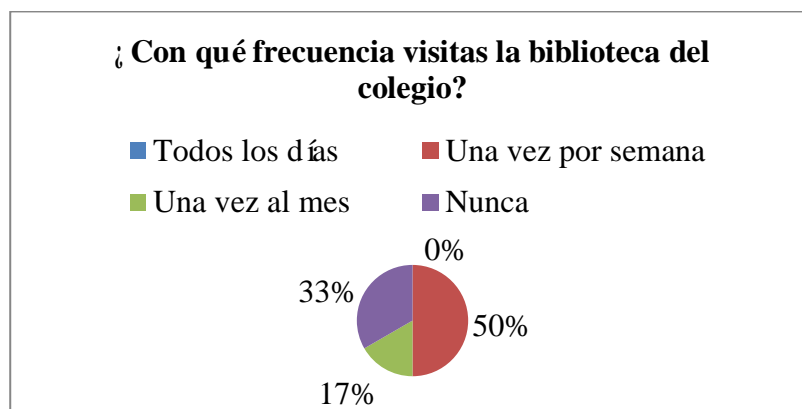


Figura 12: Frecuencia de asistencia a la biblioteca escolar

El 50% indica que va una vez por semana a la biblioteca del colegio y un 17% que va una vez al mes. Ese total del 67% que va a la biblioteca escolar son quienes muestran que alguna vez han sacado algún libro de dicho lugar. No obstante, ante la pregunta sobre cuándo fue la última vez que sacaron un libro de la biblioteca, el 33,3% no se

acuerda, otro 33,3% nunca ha sacado un libro y el 16,7% responde que fue hace dos semanas. Un 67% concluye que la actividad que han realizado en la biblioteca ha sido hacer los deberes y otro 33% nunca ha realizado ninguna tarea allí. Se concluye que el uso de la biblioteca es prácticamente desconocido por los alumnos, ya que lo asocian a realizar deberes, no a la función de obtención de libros gratuitamente.

4.2.3. Procesos lectores

A continuación vamos a analizar los procesos lectores de los alumnos. Comenzaremos primero por indicar la lista de los libros favoritos de los alumnos:

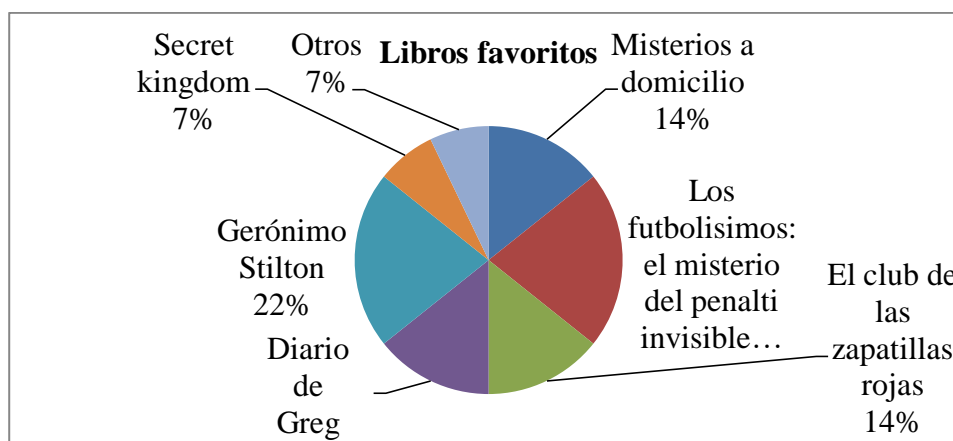


Figura 13: Libros más leídos

Es llamativo cómo predominan los libros comerciales, como las colecciones de Gerónimo Stilton, Diario de Greg etc. Por eso, considero oportuno centrarnos en ese 7% que indicaron unos libros que no son tan comerciales. Estos han sido los títulos:

- *Amigos del alma*
- *La estrella feliz*
- *La marmota espabilada*
- *Rosa está hecha un lío*
- *El cumpleaños de rosa (y de victoria)*
- *La princesa perdida*
- *San Jorge y el dragón*
- *Los despistes de spider*



Figura 14: Momento de seleccionar un libro

Esta figura nos muestra en qué se fijan los alumnos cuando van a elegir un libro. El 37% indica que se fijan en el título, le sigue la portada y las ilustraciones con un 25% cada uno y por último, un 13% se fijan en el autor. Muchos han indicado que también se fijan en el número de páginas que tiene el libro.

Los temas que más les interesan para leer son los de aventuras, seguido de humor y en menor medida de animales.

Con respecto al proceso que siguen para leer los libros ilustrados, indican que cuando cogen un libro con ilustraciones, el 60% suele leerlo mirando las imágenes primero y luego leen el texto, un 30% intenta adivinar lo que ocurre y un 10% sólo mira las imágenes.

Centrándonos en los tipos de lectura, estos son los datos obtenidos:

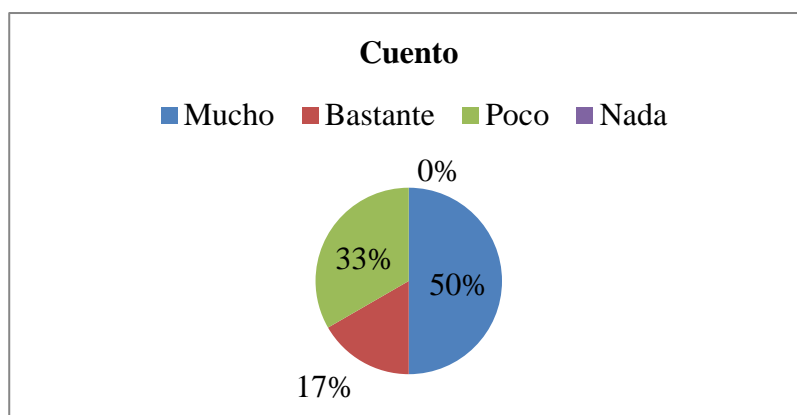


Figura 15: Lectura de cuentos

El 50% indica que lee muchos cuentos, seguido de un 33% que los lee poco y un 17% que lee bastante. No ha habido ningún niño que no lea nada de cuentos.

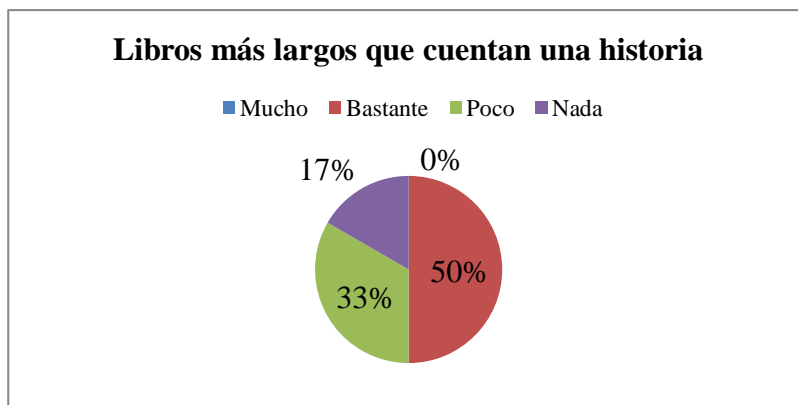


Figura 16: Lectura de libros narrativos extensos

Sobre libros más largos que cuenten historias, el 50% los lee bastante, un 33% lee poco de este tipo de lectura y un 17% no lee nada. No hay nadie que lea mucho estos libros.

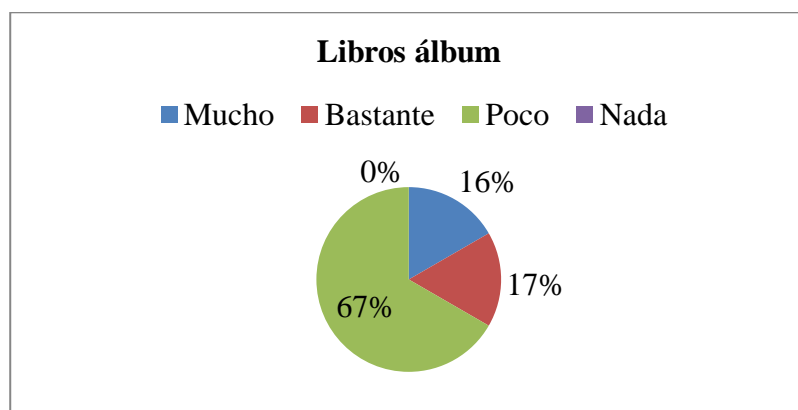


Figura 17: Lectura de libros álbum

A diferencia de los anteriores, aquí la mayoría lee muy poco los libros álbum, con un 67%, seguido de un 17% que leen bastante y un 16% que leen mucho. Esto quizá se deba a que desconozcan estos libros o bien asocien que el hecho de que un libro cuente con muchas ilustraciones sea para pequeños.

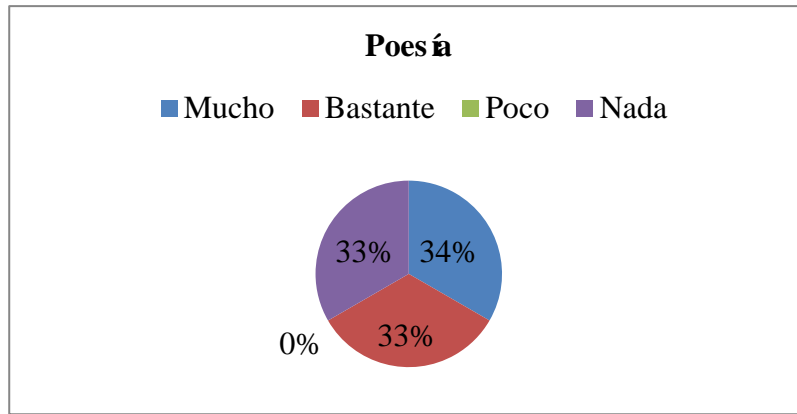


Figura 18: Lectura de poemas

Respecto a la poesía, están bastante igualados los matices: un 34% sí que lee mucho, seguidos por un 33% que leen bastante y nada, con lo cual, tenemos nueve alumnos a los que les gusta mucho la poesía y otros tantos en el extremo opuesto. Por tanto, a dos tercios de los alumnos les gusta la poesía.

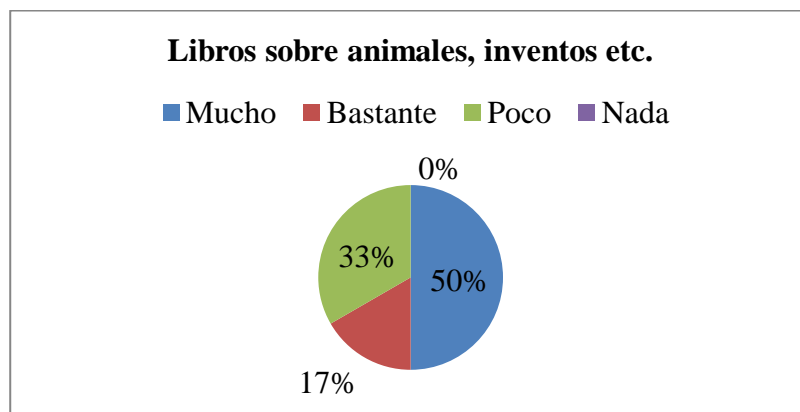


Figura 19: Lectura sobre temas diversos

Junto con el cuento, un 50% indica que lee mucho este tipo de libros, seguidos de un 33% que los lee poco y un 17% que lee bastante. Con lo cual, se observa que estos son los libros que más peso pueden estar teniendo para crear el hábito leer, ya que son sus preferidos.

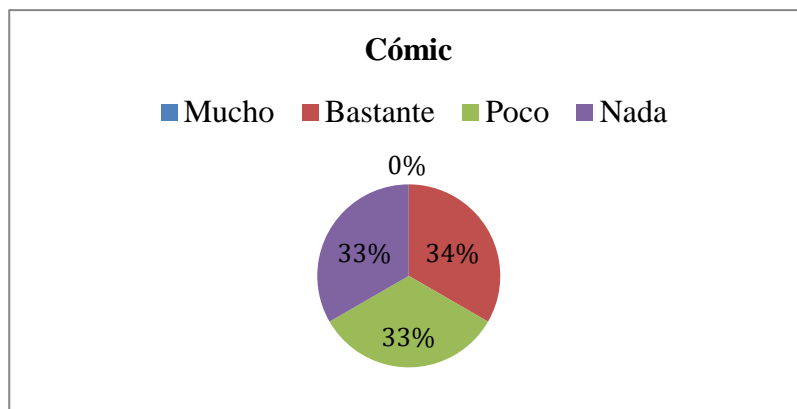


Figura 20: Lectura de cómics

Al igual que la poesía, las puntuaciones de lectura de este tipo de libros son muy diversas. Un 34% lee bastante pero luego hay 33% que no lee nada o poco. Es llamativo ya que es un género muy demandado por los niños.

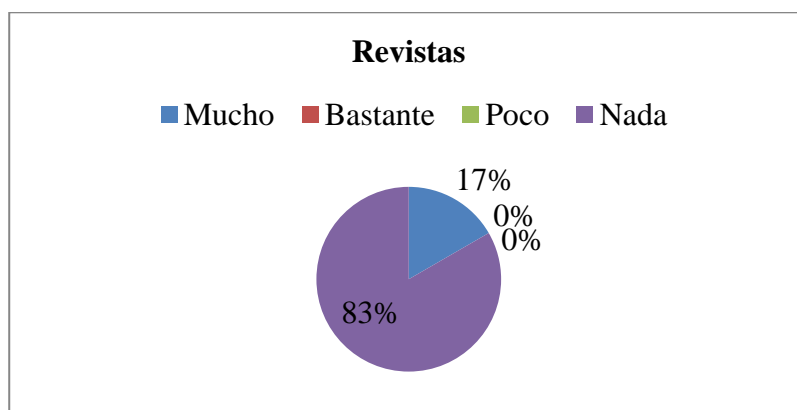


Figura 21: Lectura de revistas

Como se puede observar, un 83% ha afirmado que no lee revistas frente a un 17% que lee mucho este género. Hasta ahora es el tipo de lectura menos leído por estos alumnos.

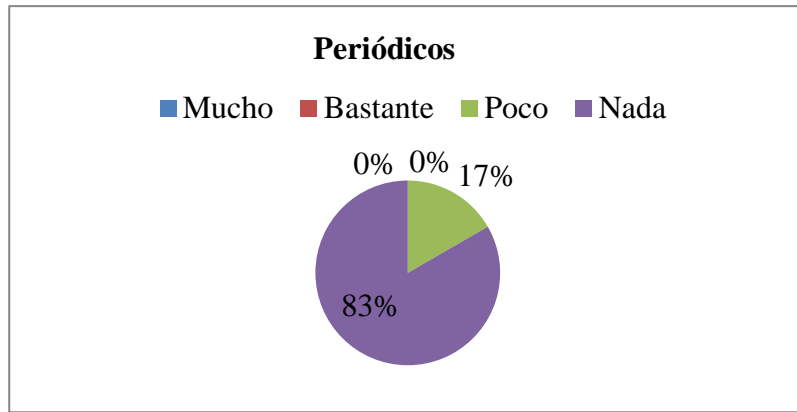


Figura 22: Lectura de periódicos

Por último, y al igual que con las revistas, un 83% no lee nada de periódicos. Si bien un 17% afirma que los leen un poco.

Por otro lado, acerca de la lectura en Internet, el 67% afirma que no lee en internet, solamente un 33% afirma que lee algo. De estos últimos, lo que suelen leer en internet es sobre recetas e historias. Es llamativo que los maestros dicen que los alumnos leen peor a consecuencia de las nuevas tecnologías, pero luego los alumnos indiquen que no leen en internet.

Se analizan a continuación los resultados obtenidos a las preguntas abiertas que hacen referencia a gustos lectores.

Por lo que respecta a lo que más les ha gustado de los libros que han leído, han sido las imágenes, el tema de aventuras, animales y humor, y algunos han indicado que el final fue lo que más les gustó. En contrapartida, lo que menos les ha gustado de los libros que han leído ha sido el principio, que fueran cortos o que la letra fuese muy pequeña.

Pocos han sido los que conservan en su memoria algún pasaje de un libro, concretamente dos, y se observa que se quedan con aspectos muy superficiales o planos:

Mónica: Sí, el del Fray Perico y su borrico cuando se cae del burro.

María: Sí, en uno que salía una piscina como la de mi urbanización.

Al igual que casi ninguno conserva algún pasaje de un libro, tampoco se han sentido identificados con algún personaje de los libros que hayan leído. Solo 5 niños indican que se han sentido identificados con Pipi Calzaslargas, pero no explican por qué.

En cuanto a qué libros han leído que también hayan visto en película, solo siete niños han indicado el libro de El rey león, dos niños Trolls, otros dos Del revés (Inside out) y cuatro niños nunca ha leído un libro que haya sido proyectado en los cines.

Con respecto a si hay algún libro que hayan leído dos veces, han sido pocos los que han respondido que sí, sólo cuatro personas, y los títulos de dichos libros son los siguientes:

- *La bruja Mon*
- *La princesa Renata*
- *¡GOL!: un gran equipo*
- *San Jorge y el Dragón*

Centrándonos en los aspectos que hacen que un libro sea malo, el 83% no ha sabido responder y el 17% ha dicho que lo que hace que sea malo un libro es que dé miedo. Sin embargo, cuando se les ha preguntado qué caracterizaba un buen libro han respondido todos. El 33% considera que el título caracteriza a un buen libro, otro 33% las imágenes y un 33% el tema, concretamente que sea de humor y alegría.

En lo relativo a qué les aburre de un libro, muchos no contestaron, y los que han contestado indican que les aburre que el libro trate de comidas o haya ilustraciones de pequeños, es decir, que los dibujos que aparezcan en el cuento no sean de su edad.

En lo que respecta a si hay algún libro que no hayan podido terminar de leer, el 20% nunca ha dejado ningún libro a mitad a diferencia del 80% que sí que alguna vez lo ha hecho. Todos han coincidido en que las razones de no poder terminar el libro han sido porque eran muy largos:

Mónica: *Soy Luna* porque es muy largo.

Carlos: *Bat Pat* porque es muy largo.

Daniel: *Scooby-Doo!* porque es muy largo.

Nina: *Me ha hecho poeta la vida* porque era muy largo y no me dio tiempo.

Cuando se encuentran ante algo que no entienden en el texto durante su lectura, el 50% ha respondido que consulta dicha palabra en el diccionario y el otro 50% pregunta al profesor.

Finalmente, la última pregunta de este bloque hace referencia a cuál es el libro más interesante que hayan leído en los últimos seis meses y qué era lo que lo hacía

interesante. Aquí ha habido diversas respuestas: un 40% ha respondido que le han parecido todos muy interesantes porque les han gustado mucho; otro 40% dice que no ha habido ningún libro interesante en estos últimos seis meses porque no les han emocionado y 20% ha dicho el título del libro que más les ha parecido interesante. Los libros son los siguientes:

-*Scooby-Doo!*: las razones han sido porque trataba de piratas.

-*Soy Luna*: no han explicado por qué.

-*Pupi*: es una colección para niños más pequeños y les ha parecido interesante porque una alumna se lo leyó a su primo, y otra porque se lo leyó a su hermano. Con lo cual, el hecho de que el libro sea interesante ha sido porque ellas se lo han leído a otras personas, en este caso, a niños más pequeños y les gustó esa experiencia.

4.2.4. Socialización de la lectura

En este caso, ningún alumno ha intercambiado nunca libros con sus amigos; además, doce alumnos nunca habla con sus amigos de lo que leen, ocho dicen hablar a veces y cuatro niños bastantes veces.

Cuando tienen que leer un libro, ocho niños confía en las recomendaciones de sus padres y profesores, otros ocho de sus amigos y cuatro indicaron que aparte de fiarse de las recomendaciones de sus padres y profesores, también de Noelia, una compañera de clase que lee muchísimo. Por último, otros cuatro niños no siguen las recomendaciones de nadie.

Con respecto a si les han regalado algún libro en el último año, quién y cuál, veinte niños han respondido que no y cuatro han respondido afirmativamente, indicando que han sido sus padres quienes les han regalado el libro pero no mencionan el título.

Con respecto a la importancia de la lectura:



Figura 23: La importancia de la lectura

Todos los alumnos han respondido que consideran muy importante leer, y las razones que han dado todos podemos agruparlas en una categoría: aprendizaje. Es decir, ven la lectura como un medio para aprender, la asociación como un instrumento de mejora de la ortografía, léxico etc., pero no la ven como un instrumento de ocio y placer.

Óscar: Sí porque te ayuda a tener imaginación.

Noelia: Sí porque aprendemos palabras.

Rubén: Sí para aprender más de los poemas.

Fátima: Si porque así aprendemos más.

Terminamos el cuestionario con la última pregunta, con la que se les preguntaba si para ellos leer era pasarlo bien o mal, todos han respondido que leer es pasarlo bien.

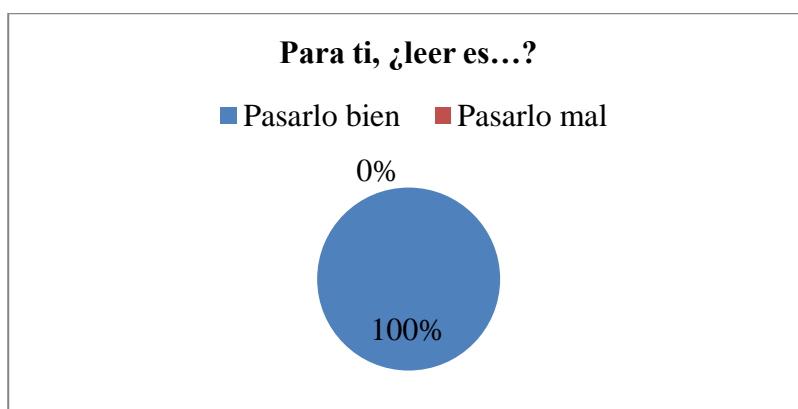


Figura 24: Leer es pasarlo bien o al revés

Es llamativa esta respuesta ya que todos indican que se lo pasan muy bien leyendo pero tampoco es que lean mucho.

Discusión

1. Los resultados obtenidos sobre hábitos de lectura a través del cuestionario coinciden con los de la Federación de Gremios de Editores de España (2013): los niños de Primaria prefieren leer en sus casas y los fines de semana, asocian la lectura a los estudios... En lo único en que difieren es en la lectura digital y en los cómics. A pesar de los resultados de la FGEE que indicaban que los niños leían cada vez más en internet y que solían leer más cómics que otro tipo de lecturas, en nuestros participantes estos datos son un porcentaje muy bajo. Los maestros indican que los alumnos han empeorado en su lectura a raíz del avance de las nuevas tecnologías, pero estos indican que no leen en Internet
2. Con respecto a las prácticas de lectura en el aula, hemos visto que muchos indicaban que la experiencia de leer en voz alta a los compañeros o a sus familiares les había gustado mucho. Sin embargo, el profesorado, bien sea por falta de tiempo u otro motivo, no trabajan apenas la conversación literaria y la lectura en voz alta ni la de los niños ni la de los maestros, algo que como hemos visto en el marco teórico es primordial para la mejora de la comprensión lectora. Además, el maestro es el ejemplo a seguir del alumno y confían en él a la hora de elegir un libro.
3. Con respecto a qué tipo de obras literarias leer, si bien es verdad que predomina la lectura comercial, lo importante es que lean, adquieran una experiencia lectora que les ayude en el entendimiento de otros textos y situaciones. Asimismo, predominan la narrativa y los cuentos junto con los temas de aventuras. Tal y como indicaba Lluch (2009), a esas edades predominan libros de aventuras cortos e informativos sobre animales e experimentos.
4. Respecto a los procesos de lectura cuando leen, apenas siguen algunas de las estrategias enumeradas por Núñez (2016). Cuando no entienden algo, suelen buscar la palabra en el diccionario, cuando lo que deberían es deducirla a través del contexto. Por otro lado, ante un libro con ilustraciones, lo primero que hacen es observar las imágenes y predecir lo que ocurre para, posteriormente, verificar sus hipótesis.
5. Las mayores dificultades que se encuentran los alumnos en la lectura coinciden con los que enuncia Núñez (2004 citado en Mata, Núñez & Rienda, 2016):

- Hábito lector escaso: lo que conlleva el no poder leer libros extensos.
 - Vocabulario limitado: les impide comprender ciertos textos.
6. Enfoque instrumental de la lectura escolar: otro de los aspectos que nos ha llamado la atención es que asocian leer con aprender. No mencionan la lectura literaria como un medio de placer y disfrute, sino como un medio para aprender, que debería ser secundario. Ello podría revelar una motivación extrínseca para la lectura, impuesta, no una motivación intrínseca.
 7. También es llamativo el criterio que siguen a la hora de elegir el libro. En vez de fijarse en el tema sobre el que trata el libro, miran el número de páginas, por tanto, buscan cuantas menos páginas mejor siendo a veces esto contraproducente, como indicaba Núñez (2016): muchos libros con muy pocas páginas son aburridos, y en cambio libros con muchas hojas son fantásticos.
 8. Los libros que leen y las prácticas de lectura habituales no crean experiencias de lectura. De acuerdo con Mata (2009), el niño tiene que sentirse identificado con lo que lee, se debe asegurar una relación íntima del lector con el texto. Pero vemos que los libros que se les ofrecen a los alumnos son inadecuados, ya que ninguno se siente identificado con algún personaje, ni guardan en su memoria algún pasaje que fuera interesante para ellos. Los libros que leen son libros triviales, que no dejan huella y, consecuentemente, no les crean experiencias lectoras significativas ni el placer por la lectura. Mata (2009) indica que cuanto más preestablecidas y petrificadas sean esas historias y prácticas lectoras, menor el impacto de la obra en el niño.
 9. Por último, es llamativo que en los niños la lectura no es un medio de socialización, es decir, la mitad de los niños nunca habla con sus amigos de la lectura. Esto se debe al enfoque instrumental de la lectura escolar y a la poca práctica de situaciones de lectura compartidas e interpretación de los textos.
 10. Todos los niños consideran que leer es pasarlo bien pero el número de niños que practica habitualmente la lectura literaria es mínimo. Por tanto, se debe alejar al alumno de los libros triviales y del enfoque instrumental de la lectura escolar.

4.3. Análisis de los resultados de las pruebas de comprensión lectora (antes y después de la intervención)

En el siguiente apartado vamos a analizar los resultados de las pruebas de comprensión lectora realizadas por los alumnos antes y después de la intervención.

4.3.1. Análisis de las habilidades de comprensión lectora antes de la intervención

Antes de realizar mi intervención el maestro les pasó una prueba de comprensión lectora para saber cuál era su nivel y las principales dificultades que mostraban los alumnos. El tema del texto, de tipo expositivo, era sobre los Yinn, unos animales que viven en el aire (ver anexo 6).

La prueba de comprensión lectora que realizó el maestro incluye unas cuestiones (las primeras 8 preguntas) de tipo literal sobre el fragmento leído, una cuestión de crítica, es decir, expresar su opinión acerca del texto (si creen que es correcto o no lo que hacen los Yinn) y, por último, otra creativa sobre lo que harían ellos si fueran los Yinn (ver anexo 6).

Se realizó el 17 de marzo de 2017. Anteriormente el maestro, desde principio de curso, había trabajado con ellos la comprensión lectora, tomando notas sobre las dificultades y procesos lectores. Esta prueba inicial sirvió para ver el punto de partida antes de la intervención, con la intención de comprobar si la intervención mejoraba o no la comprensión lectora.

Una vez que el maestro diseñó la prueba de comprensión lectora y estableció las preguntas, procedimos a evaluar la comprensión lectora partiendo de los descriptores y elementos de la comprensión lectora establecidos por Núñez (2015 citado en Mata, Núñez & Rienda, 2016) (ver página 27).

De los propuestos por Núñez, se señalan en la Tabla 4 aquellos descriptores que se pueden asociar con las preguntas seleccionadas por el maestro. El modelo de lectura que se infiere de estas pruebas de evaluación es que solo evalúa la comprensión literal de los cinco elementos que forman la comprensión lectora: literal, inferencial, crítica, global y metacompreensión (Núñez, 2015, citado en Mata, Núñez & Rienda, 2016). Además, el tipo de respuesta a las preguntas es cerrada (correcta/ incorrecta). Tampoco considera importante las respuestas creativas del alumno. Esto conlleva que el alumno no desarrolle procesos complejos de lectura ni experiencias lectoras.

Tabla 4. Pruebas de comprensión lectora antes de la intervención

Preguntas	Comprensión literal	Comprensión Crítica
1. ¿Qué son los Yinn?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
2. Rodea las características de los yinn	CL.11. Selecciona respuestas correctas o plausibles a preguntas sobre el texto de entre varias opciones.	
3. ¿Para qué van al cielo los yinn?	CL.8. Discrimina las causas o finalidades de un fenómeno cuando están explícitas en el texto.	
4. ¿Qué dicen los sabios que construyeron?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
5. ¿Dónde les gusta vivir a los yinn?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
6. ¿Quiénes se benefician de los secretos de los yinn?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
7. ¿Qué dicen los egipcios que hacen los yinn cuando se enfadan?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
8. ¿Piensas que los yinn tenían un comportamiento correcto? Explica tu respuesta.		CC.8. Integra lo aportado por el texto leído para construir (matizar, reafirmar, etc) sus actitudes, puntos de vista, etc.

No se tiene en cuenta la pregunta sobre creatividad (si fueras un Yinn, ¿para qué usarías las extraordinarias cualidades?) porque el maestro tutor no la considera para la evaluación.

Partiendo de la evaluación del profesor sobre la comprensión lectora de sus alumnos, y junto con los elementos y descriptores propuestos en la Tabla 5, se procedió a analizar cuáles eran las dificultades que presentaban los alumnos:

Tabla 5: Preguntas falladas por los alumnos

Alumnos	Comprensión literal							Comprensión crítica
	CL.1.					CL.8.	CL.11.	CC.8.
	P.1	P.4	P.5	P.6	P.7	P.3	P.2	P.8
Mónica						X		X
MªCarmen				X				
Roberto				X		X	X	X
Daniel			X	X	X		X	
Patricia			X			X	X	
María				X		X	X	
Israel					X	X		
Nina					X			
Ángela	X							
Óscar				X		X	X	
Fátima						X		
Carlos				X	X	X	X	X
Marina					X		X	
Paola								
Noelia							X	
Juan								
Fernando		X	X		X	X	X	
Martín				X				
Maite				X	X			
Enrique			X	X	X	X	X	X
Jaime	X		X	X	X	X	X	X
Marta	X		X	X	X	X	X	X
Rubén				X				
Nacho								

a) *Comprensión literal*

- *CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.*

Se observa que 18 niños presentan dificultades en cuanto que no responden bien a las preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde. La mayoría ha fallado cuando se les preguntaba por dónde y quiénes. Por ejemplo:

Maestro: ¿Quiénes se benefician de los secretos de los yinn?

M^adel Carmen: Piensan que las estrellas fugaces que podemos ver por las noches.

Respuesta correcta es los magos y adivinos.

Se observa que en el momento en que una respuesta a una pregunta aparece en distinto orden del texto ya les cuesta encontrarla. Están acostumbrados a que las respuestas se encuentren por orden en el texto, con lo cual, cuando se les hace un pregunta cuya respuesta se encuentra en el texto por delante de otras respuestas, fallan.

- *CL.8. Discrimina las causas o finalidades de un fenómeno cuando están explícitas en el texto.*

Han sido sólo 12 niños los que han respondido bien cuando se les preguntaba por la finalidad de los yinn. Muchos respondían ante esta pregunta aportando las características de los yinn, es decir, han confundido la finalidad o función con las habilidades de los yinn. Por ejemplo:

Maestro: ¿Para qué van al cielo los yinn?

Mónica: Para atravesar un muro o volar por los aires o hacerse invisibles.

Respuesta correcta: para espiar sobre las conversaciones de los ángeles acerca de lo que va a pasar.

- *CL.11. Selecciona respuestas correctas o plausibles a preguntas sobre el texto de entre varias opciones.*

Al igual que antes, 12 niños no han sabido seleccionar las características correctas de los yinn ante varias opciones. La mayoría seleccionaba una o dos, pero pocos han sido los que han seleccionado bien las tres características:

Por ejemplo:

Roberto: Atraviesa muros y son transparentes

Este niño solo selecciona dos, y además la pregunta indican rodean y él subraya, por tanto, puede deberse a falta de atención o concentración.

Es posible que, como las características aparecen mencionadas en dos párrafos, asocien que es un párrafo por pregunta y ya pasen a la siguiente pregunta.

b) *Comprensión crítica*

- CC.8. *Integra lo aportado por el texto leído para construir (matizar, reafirmar, etc.) sus actitudes, puntos de vista, etc.*

Han sido muchos los que a la pregunta de si creían que era correcto el comportamiento de los yinn han respondido bien, pero no sabían justificar o explicar su respuesta. Por ejemplo:

Fátima: No, porque se enfadan por nada

Carlos: No, porque si lanzan dardos...vaya genio.

Otros eran incapaces de formular un juicio crítico o responder adecuadamente:

Roberto: Muy bien porque

Marta: Les cuidar ía bien y les dar ía de comer.

Fernando: Que los yinn si ten ían postura correcta pues yo les tratar ía bien como una persona normal.

Por todo ello, lo que se observa es que están acostumbrados a que las preguntas y respuestas del texto se encuentren seguidas, y en cuanto eso no ocurre, les cuesta encontrar la respuesta adecuada. Asimismo, confunden la finalidad con la descripción. Por tanto, se observa que tienen poca capacidad para distinguir las ideas principales de las secundarias y para captar las relaciones entre las distintas partes del texto, y algunas deficiencias en la comprensión de la información implícita.

Varios niños muestran imposibilidad de formarse una opinión crítica y de expresar valoraciones.

4.3.2. *Análisis de la prueba de comprensión lectora después de la intervención*

Tras realizar mi intervención, el maestro les pasó una prueba de comprensión lectora, similar en las características a la prueba inicial, con el fin de analizar si mi intervención ha sido útil para mejorar la comprensión lectora de los alumnos en alguna medida. Se realizó el 2 de junio de 2017.

Esta prueba de comprensión lectora es sobre los Dabbawala: así son llamadas las personas que realizan el oficio de facilitar que la gente coma como en casa. Consta de 9 preguntas de tipo literal, una pregunta del tipo crítica y por último, otra de sintetizar las ideas que no se valora (ver anexo 7).

A continuación procedemos a evaluar los procesos de comprensión lectora partiendo de los descriptores y elementos establecidos por Núñez (2015). De los propuestos por Núñez, seleccionamos aquellos descriptores que se ajustan a las preguntas seleccionadas por el maestro.

Tabla 6. Prueba de comprensión lectora posterior a la intervención

Preguntas	Comprensión literal	Comprensión Crítica
1. ¿Para quiénes es muy importante comer comida casera?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
2. ¿Qué es Bomby? Marca con una X.	CL.11. Selecciona respuestas correctas o plausibles a preguntas sobre el texto de entre varias opciones.	
3. ¿Por qué en algunas ciudades es imposible comer en casa?	CL.8. Discrimina las causas o finalidades de un fenómeno cuando están explícitas en el texto	
4. ¿Qué hacen los dabbawala?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
5. Gracias a los dabbawala, ¿qué pueden hacer los trabajadores?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
6. ¿Cómo está marcado cada recipiente? ¿Qué indican?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
7. ¿Dónde se reúnen los	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a	

repartidores?	preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
8. ¿Cómo se desplazan los repartidores para entregar la comida?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
9. Después de que los clientes coman, ¿qué hacen los dabbawala?	CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.	
10. ¿Los dabbawala facilitan la vida a sus clientes? Explica por qué.		CC.8. Integra lo aportado por el texto leído para construir (matizar, reafirmar, etc) sus actitudes, puntos de vista..

Partiendo de la evaluación del profesor sobre esta comprensión lectora de sus alumnos y junto con los elementos y descriptores propuestos en la Tabla 7 se procedió a analizar cuáles eran las dificultades que presentaban los alumnos:

Tabla 7: Preguntas falladas por los alumnos

Alumnos	Comprensión literal								Comprensión crítica	
	CL.1.							CL.8.	CL.11.	CC.8.
	P.1	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9	P.3	P.2	P.10
Mónica								X		X
M ^a d.Carmen										X
Roberto								X	X	X
Daniel				X				X		
Patricia										
María				X			X	X		X
Israel										
Nina								X		
Ángela				X				X	X	
Óscar										
Fátima										X
Carlos				X						X
Marina				X				X	X	X
Paola										

Noelia										X
Juan										
Fernando				X				X		X
Martín								X	X	X
Hugo								X		X
Enrique				X			X	X		X
Jaime				X				X		X
Marta				X				X		X
Rubén										X
Nacho										

a) *Comprensión literal*

- *CL.1. Encuentra datos en textos de distinto tipo respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde.*

Se observa que el 60% ha mejorado en este aspecto. Son pocos los que han respondido mal a estas preguntas, un 30%. Donde han fallado más es en la pregunta seis, ya que se subdivide en dos preguntas: ¿Cómo está marcado cada recipiente? y ¿Qué indican? Por tanto, muchos respondían bien a la primera pero se olvidaban de responder a la segunda.

Ejemplos de respuestas:

¿Cómo está marcado cada recipiente? ¿Qué indican?

Daniel: En códigos de colores, letras y números. [se olvida de contestar que indican]

Jaime: Con un código de colores. Letras y números [se olvida de contestar a la otra pregunta]

Nina: El recipiente está marcado con un código de colores, letras y números [se olvida segunda pregunta]

Como vemos, contestan bien a la primera pero se olvidan de la segunda pregunta, bien por falta de atención o porque no tienen tiempo y van muy rápidos.

- *CL.8. Discrimina las causas o finalidades de un fenómeno cuando están explícitas en el texto.*

Después de la intervención, un 46% ha mejorado en este aspecto pero aun así sigue habiendo un número importante de niños que no han mejorado (54%). Si bien es verdad que muchos empezaban a responderla bien pero no la completaban. Por ejemplo:

¿Por qué en algunas ciudades es imposible comer en casa?

Mónica: Porque son ciudades grandes.

María: Porque hay que recorrer al lugar de trabajo hacen que no sea posible comer en casa.

La respuesta correcta sería porque son ciudades grandes y tienen que recorrer enormes distancias al trabajo. Se observa que la idea la tienen pero no terminan de completarla.

- *CL.11. Selecciona respuestas correctas o plausibles a preguntas sobre el texto de entre varias opciones.*

Después de la intervención, todos los niños menos cuatro han respondido correctamente a la pregunta. Por tanto, se observa un claro avance después de la intervención en un 84%. En este aspecto ha sido efectiva la intervención.

b) Comprensión crítica

- *CC.8. Integra lo aportado por el texto leído para construir (matizar, reafirmar, etc) sus actitudes, puntos de vista, etc.*

Todos han respondido bien a esta pregunta, pero donde fallaban era a la hora de justificar su respuesta. Es decir, se observa que todos han sabido que los dabbawala facilitan la vida a sus clientes, pero a la hora de justificar la respuesta les cuesta comunicar sus motivos.

Noelia: Sí, porque si alguno no tiene comida se la pueden pedir a los dabbawala.

Carlos: Sí, porque así comen comida casera.

Es decir, la idea la tienen pero su justificación es escasa. La pregunta les pide que expliquen y muchos no lo explican. Por tanto, han mejorado en este aspecto pero se observa que les falta mayor vocabulario. También es posible que esto se deba a que solo tenían una línea para responder, por tanto, pueden haber creído que con ello ya es suficiente.

Discusión

En la siguiente tabla se exponen las notas del profesor al evaluar la comprensión lectora. Se indican las notas correspondientes a las pruebas de las comprensiones lectoras antes y después de la intervención.

Tabla 8. Notas del profesor de la comprensión lectora

Alumnos	Antes de la intervención	Después de la intervención
Mónica	8	8
María del Carmen	7,5	8
Roberto	5	6
Daniel	5,5	8,5
Patricia	6	9,5
María	7	7,5
Israel	7,5	9,5
Nina	8	8
Ángela	9	7,5
Óscar	6	9,5
Fátima	7	7,5
Carlos	4	7,5
Marina	7,5	6
Paola	9,5	9,5
Noelia	9	9
Juan	9	9
Fernando	5,5	7,5
Martín	7,5	6
Maite	5,5	6,5
Enrique	2,5	6
Jaime	3	4,5
Marta	3,5	3,5
Rubén	7,5	8,5
Nacho	-	-

Mejora
Igual
No mejora

Como vemos, prácticamente todos los alumnos han mejorado en las puntuaciones en comprensión lectora después de la intervención, siendo tres niños los que no han mejorado y seis los que se mantienen igual pero con buenas puntuaciones. Los que no

han mejorado han sido los alumnos que apenas han participado en la conversación literaria y presentan mayores problemas de concentración y de conocimientos.

De media, los que han mejorado sus puntuaciones lo han hecho con dos puntos más sobre diez, incluso hay algunos que han aumentado tres o cuatro puntos. Tanto el maestro como la investigadora consideramos muy positivos estos resultados.

Por tanto, tras el análisis de estos datos concluimos que:

1. Las prácticas habituales de lectura que se trabajan en el aula son muy simples y deja fuera los procesos más complejos de la lectura, sobre todo la lectura literaria.
2. La intervención ha sido eficaz. Los niños han desarrollado unos procesos más complejos que los de la comprensión inferencial del principio. Se observa que las conversaciones literarias ha hecho que todos los alumnos menos tres hayan aumentado en dos puntos sus puntuaciones en comprensión lectora. Los tres niños que no han mejorado han sido los que no han participado en las conversaciones literarias.
3. En donde ha sido más efectiva la intervención ha sido en la comprensión literal, concretamente, en ser capaz de encontrar datos en el texto respondiendo a preguntas sobre qué, quién, cómo, cuándo o dónde. También, en seleccionar respuestas correctas a preguntas sobre el texto de varias opciones. No obstante, aún queda por mejorar la comprensión crítica y el discriminar las causas de un fenómeno cuando están explícitas en el texto.
4. Del modo en que el maestro construye las pruebas de comprensión lectora no se pueden evaluar procesos emocionales de lectura o motivación, ya que solo formula una pregunta creativa, la cual luego no es valorada. Por tanto, a través de estas pruebas no se contribuye a fomentar las repuestas emocionales, solamente las cognitivas, y aun estas de modo muy elemental.

4.4. Análisis de las respuestas lectoras

En este capítulo vamos a analizar y valorar esos procesos cognitivos y emocionales complejos de la lectura literaria de un grupo de niños de 3° de Primaria a través de sus respuestas lectoras en las conversaciones literarias.

Siguiendo las categorías preestablecidas por Sipe (2010), sobre los cinco tipos básicos de respuestas que tienen los niños pequeños cuando hablan de los álbumes ilustrados que se les leen en voz alta, hemos agrupado las respuestas obtenidas en dos grupos: respuestas cognitivas y respuestas emocionales.

Las respuestas cognitivas hacen referencia a los procesos en los que el alumno se guía de las ilustraciones, portada, contraportada para establecer inferencias y relaciones con otros textos o cuentos. Dentro de esta categoría estarían las siguientes subcategorías: la comprensión analítica y la comprensión intertextual.

Las respuestas emocionales englobarían aquellos procesos en los que los alumnos recurren a sus propias experiencias para entender el texto. Asimismo, hacen referencia a las emociones que crean en el alumno la lectura de estos cuentos. Dentro de esta categoría estarían las siguientes subcategorías: la comprensión personal, la comprensión transparente y la comprensión performativa.

4.4.1. Análisis de las respuestas lectoras de los niños para La autentica historia de los tres cerditos de Jon Jcieszka

Vamos a exponer los resultados obtenidos de la transcripción (ver anexo 8):

a) Respuestas cognitivas

- La comprensión analítica

Tras la lectura de este cuento se observa que los niños utilizan la información del texto y de las ilustraciones del libro leído en voz alta por el mediador para interpretar la situación, la trama, los personajes y el tema. Por ejemplo, cuando se les ha preguntado desde dónde se cuenta la historia, varios han deducido que era desde la cárcel por la ilustración final en la que sale el lobo en la cárcel y con mucha barba, con lo cual deducen que hace mucho tiempo que está en la cárcel:

110. Investigadora: ¿Quién cuenta la historia?

111. Varios: El señor lobo.

112. Investigadora: y ¿desde dónde cuenta la historia?

113. Carlos: Desde el periódico
114. Varios: NO.
115. Jaime: Desde el campo.
116. Nina: Desde la cárcel.
117. Investigadora: ¡ Y cómo lo sabes?
118. Nina: Porque al final al lobo no lo sacan de la cárcel.
119. Óscar: Y también como en el final tenía barba podría haber estado mucho tiempo en la cárcel.

Si bien algunos niños, guiados por la portada, han creído que la historia se contaba desde el periódico, nada más terminar el cuento hay dos niños que ya lanzan un comentario que invita a la reflexión:

37. Rubén: Está muy viejo.
38. Óscar: ¿Qué barba!

Por tanto, aquí vemos que ya a algunos no les encaja que el lobo tenga barba cuando cuenta la historia, si anteriormente en todas las ilustraciones el lobo salía sin barba. De ello deducen que la historia está siendo contada por el lobo desde la cárcel.

Asimismo, los niños analizan la secuencia de las ilustraciones y otros elementos del álbum ilustrado, tales como la página del título, la portada y contraportada. Por ejemplo, nada más empezar a leerles el cuento, los niños infieren que la historia está siendo contada en un periódico por el formato de la portada:

1. Investigadora: Esta es *la auténtica historia de los tres cerditos escrito por señor lobo*.
2. Rubén: Un lobo ha escrito [asombro]
3. Nina: La portada es como un periódico.

Vemos cómo los niños analizan las ilustraciones y, a través de ellas, infieren las hipótesis de interpretación. Otro ejemplo de esta capacidad de inferencia es cuando Óscar infiere que el lobo está en la cárcel por haber matado a los cerditos, a pesar de que en el cuento el lobo indica que fueron aplastados al caerse las casas:

76. Noemí: A mí me pareció extraño cuando se queda sin azúcar porque podría haber tenido perfectamente otro paquete.
77. Jaime: Me pareció extraño cuando le salió la barba.
78. Varios: SI A MI TAMBIÉN.

79. Rubén: Claro, si solo ha pasado un segundo en la cárcel y ya tiene barba.
80. Fátima: Me ha parecido extraño que metan al lobo en la cárcel sin motivo.
81. Rubén: ¿Sin motivo? ¿Qué va!
82. Óscar: Que ha matado a los lobos por eso está en la cárcel.

Por tanto, Óscar establece la primera hipótesis: el lobo está en la cárcel porque ha matado a los cerditos, y luego él mismo, ayudado por las ilustraciones, establece la segunda hipótesis: el lobo está en la cárcel desde hace mucho tiempo porque tiene barba.

- *La comprensión intertextual*

Esta categoría hace referencia a la capacidad de los niños de relacionar la historia que se les lee en voz alta con otros textos y géneros culturales, por ejemplo, películas, otros libros, anuncios, programas de televisión...

A través de este cuento álbum se comprueba que los alumnos en seguida establecen conexiones con otros cuentos que les ayudan a entender mejor este texto. Por ejemplo, los niños relacionan el camino que hace el lobo en busca de los tres cerditos con el camino por el bosque que hace Caperucita Roja cuando va a ver a su abuelita, así como cuando el lobo hace el pastel para su abuela, ya que *Caperucita Roja* le llevaba a su abuela:

90. María: A mí me recuerda al cuento de la Caperucita Roja porque salía un lobo y también se comía a una niña, a caperucita pero al final había un cazador que le metió piedras y también estaba lleno.
91. Nina: A mí también a caperucita roja pero por otra razón. Caperucita tenía que llevarle una cosa a su abuelita y el lobo tenía que darle el pastel a su abuelita.
92. Investigadora: ¿Ha habido alguna imagen que os haya recordado algo?
93. Nina: A mí el lobo cuando va a casa de los cerdos me ha recordado el camino que hace caperucita a casa de su abuela

También Rubén lo relaciona con el cuento clásico de *Los tres cerditos*:

87. Rubén: Me recuerda al cuento de los tres cerditos pero aquí se los come.
88. Noelia: Me recuerda al otro libro de los tres cerditos porque también derrumban dos casas pero la última no.

89. Todos: Al de los tres cerditos porque tira las casas de los dos primeros pero del último no.

Asimismo Óscar lo relaciona con el cuento del *Patito Feo* o Jaime con el de *Los siete cabritillos*:

94. Óscar: A mí me ha recordado a otro cuento, al del patito feo porque había una parte en la que no querían que el lobo entrara en sus casas y en el patito feo los animales no querían estar con él.
95. Carlos: Es verdad porque la familia del patito feo no querían estar con él.
96. Israel: Si pero son los cerditos quienes rechazan al lobo y es la familia quien rechaza al patito.
97. Jaime: Pues a mí a los siete cabritillos porque el lobo se come a las cabras al igual que a los cerdos, además hay una imagen que sale las orejas de un cabritillo cuando está haciendo la tarta para su abuela el lobo.
98. Noelia: Si a mí esa foto me ha llamado la atención pero por otra cosa. Hay un cuadro que sale una abuela...el lobo disfrazado de abuelita y por eso me ha recordado a caperucita roja.

Aquí vemos cómo Noelia, haciendo uso de la categoría anterior, la comprensión analítica, junto con su bagaje literario, establece una conexión de una imagen del cuento con otro. Infiere que un cuadro donde sale una abuelita loba, en verdad es el lobo disfrazado de abuelita, que es lo que hizo en el cuento de *Caperucita Roja*. Este tipo de inferencias son complejas en el libro álbum metaficcional, en los que a veces la imagen desmiente lo que dice el texto.

b) *Respuestas emocionales*

- *La comprensión personal*

Esta categoría comprende las formas en las que interpretamos una historia los lectores, realizando conexiones entre nuestras vidas y el argumento, los personajes y situaciones de los cuentos. Por tanto, los niños emplean alguna experiencia de su vida para comprender algo de los textos y, a su vez, muestran que los textos les ayudan a interpretar situaciones de su vida personal. Esto es denominado “conexiones de la vida al texto o viceversa”.

Esta categoría la vemos en los siguientes ejemplos:

120. Rubén: Mi padre ha estado cuatro años en la cárcel.
121. Investigadora: Entonces este libro te ha recordado a tu papá.
122. Rubén: Sí
123. Mónica: A mí este libro me ha recordado que yo una vez estaba haciendo un pastel con mi mamá y se nos acabó el azúcar y los vecinos no tenían.
124. Nina: Yo una vez estaba haciendo un pastel de cumpleaños para mi padre y se nos acabaron los huevos y nos dieron más los vecinos.
125. Noelia: A mí me recuerda a cuando pides una cosa y no te la dejan...por ejemplo...cuando en navidad le pides a los reyes magos o papá Noel una cosa y no te la traen como el azúcar.

Vemos cómo todos hacen conexiones personales. Empieza primero Rubén contando que su padre había estado en la cárcel como el lobo, un comentario muy valiente por su parte al contarlo. Otros niños establecen la conexión del cuento con su vida personal cuando muchos estaban haciendo pasteles u otra comida y les faltaba algún ingrediente e iban al vecino.

También ha habido algún niño que ha establecido una conexión personal en cuanto a las mentiras, es decir, muchas veces se pelean con sus hermanos y luego a la hora de contarles la verdad a sus padres cuentan alguna mentira para no ser castigados. De modo que sus padres a veces castigan al que no deben porque han creído a quien ha mentido:

126. Rubén: también me ha recordado a mi hermano mayor, que nos peleamos y mi hermano cuenta una mentira y le creen a él, en vez de a mí
127. Paola: A mí me creen a mí siempre aunque mienta.
128. Investigadora: Entonces serías como el lobo.
129. Óscar: Claro, porque el lobo miente.
130. Carlos: Es que siempre creen al pequeño.
131. Jaime: Sí, a mí me pasa igual.

- *La comprensión transparente*

Aquí nos encontramos con el mundo secundario del texto, con la experiencia estética vivida del cuento. Es decir, las respuestas lectoras en esta categoría implican que los niños responden directamente a los personajes de la historia, como si estuvieran realmente inmersos en ella.

Durante la lectura oral de este cuento hubo varios niños que respondían directamente a los personajes de la historia, como si estuvieran realmente inmersos en la ficción:

14. Investigadora: *Es conocido por todos el cuento de los tres cerditos. O al menos todos creen que lo conocen pero os voy a contar un secreto. Nadie conoce la auténtica historia, porque nadie ha escuchado mi versión del cuento.*

15. Rubén: No

También en:

24. Investigadora: *...Me pareció una lástima dejar una buena cena de jamón tirada sobre la paja. Por eso me lo comí. Piensen lo que harían ustedes si encontraran una hamburguesa con queso.*

25. Fátima: la tirar ía si estuviese en el suelo.

32. Investigadora: *...No necesito recordarles que la comida se echa a perder si se la deja al aire libre. Por eso hice lo único que podía hacerse. Cené otra vez. ¿Acaso ustedes no se hubieran comido un segundo plato?*

33. Rubén: Sí me lo hubiera comido.

Asimismo, varios han hecho otros comentarios que indican su implicación profunda en la historia, como es el caso de Jaime, que comenta que a él le encantan las hamburguesas, en contestación a un comentario del lobo.

16. Investigadora: *...a lo mejor el problema es lo que comemos. Y bueno, no es culpa mía que los lobos coman lindos animalitos, tales como conejitos, ovejas y cerdos. Somos así. Si las hamburguesas con queso fueran lindas, la gente también pensar ía que ustedes son feroces.*

17. Jaime: Es que son muy ricas, están de requetechupete.

O Rubén, que dice que el segundo cerdito tendrá cuatro dedos de inteligencia, ya que anteriormente el lobo dice que el primer cerdito no tenía dos dedos de frente:

26. Investigadora: *...Este vecino era el hermano del primer cerdito. Era un poco más inteligente, pero no mucho.*

27. Rubén: Con cuatro dedos.

- *La comprensión performativa*

En esta categoría los niños manipulan lúdicamente el texto para utilizarlo según sus propósitos creativos. Por tanto, el texto funciona como plataforma de lanzamiento para la imaginación y creatividad de los pequeños.

Los niños personalizaban los cuentos de diversas formas. Es decir, cuando se les preguntó sobre qué le dirían al autor del libro, hubo muchos que argumentaron lo que harían si fueran ellos los autores:

101. Investigadora: y ¿qué le dirías al autor sobre el libro? ¿Qué podría cambiar?
102. Óscar: Yo le diría al autor que muriesen más cerdos, que el lobo se comiera a más cerdos para que el lobo explotase.
103. Carlos: Y así saldrían todos vivos.
104. Nina: Que los padres del lobo le hicieran la tarta al lobo y el lobo se la diera al abuelo.
105. Carlos: Que el tercer cerdo le diera la azúcar al lobo.
106. Noelia: Que cuando el lobo está en la cárcel lo sacaran y fuera a casa del cerdito y le pidiera perdón y fueran amigos.
107. Rubén: Pero entonces se lo comería...hola amigo? Ñamjj
108. Israel: Que el primer cerdo le diera el azúcar al lobo y se comieran la tarta el lobo, la abuela y el cerdo.
109. Paola: Que el lobo le pidiera perdón y construyesen una casa juntos para el cerdito.

Concluyo que este cuento les ha gustado mucho porque es una historia totalmente opuesta a la que conocían de los tres cerditos. Además, el humor absurdo y la multitud de conexiones con otros cuentos le propicia al niño un mayor conocimiento y entendimiento del cuento que hace que disfrute más.

4.4.2. *Análisis de las respuestas lectoras de los niños para Voces en el parque, de Anthony Browne*

Esta vez la conversación fue más fluida, ya que conocían el formato de la conversación literaria (ver anexo 9). No fueron necesarias tantas preguntas como la primera vez y los comentarios fueron más espontáneos. Tras la lectura del cuento, se empezó la conversación con lo que primero dijo un niño. Las categorías resultantes son las preestablecidas por Sipe (2010).

a) *Respuestas cognitivas*

- *La comprensión analítica*

Vemos cómo los niños han usado las ilustraciones para llegar a la conclusión correcta. Varios niños se han guiado de la imagen y del texto para relacionar que el título es *Voces en el parque* porque se cuenta la misma historia desde la perspectiva de los cuatro protagonistas. También infieren que el autor ha puesto gorilas en vez de otro animal porque los gorilas se parecen a los humanos:

111. Carlos: Yo creo que es de monos porque como los monos no hablan y este cuento se llama de voces pues por eso.
112. Investigadora: Ah...entonces tú crees que el cuento se llama voces en el parque porque los monos no hablan pero hacen ruidos.
113. Nina: Es voces en el parque porque los monos viven en la jungla, en los árboles.
114. Rubén: A mí lo que me parece raro es que los gorilas lleven ropa.
115. Enrique: Es tener imaginación...yo creo que han puesto gorilas porque se parecen los humanos.
116. Fátima: Yo creo que se llama voces en el parque porque hay muchos monos y cada uno tiene una voz.
117. Investigadora: Interesante...y ¿cuántas voces hay?
118. Todos: Cuatro.
119. Investigadora: ¿Y cuáles son?
120. Carlos: El papá gorila, la mamá gorila...
121. Nina: La hija gorila y el hijo gorila [varios niños dicen si son esas cuatro].
122. Investigadora: Ah claro es verdad.
123. Nina: En la portada del libro salen los dos monos hablando.

124. Carlos: Yo he dicho eso...al principio de cada capítulo salía primera voz, segunda voz.

Se observa la perspicacia interpretativa para captar que la misma historia se cuenta desde cuatro puntos de vista. También vemos que los niños han hecho uso de este análisis para llegar a la conclusión de dónde se desarrolla el cuento y de que todo sucede el mismo día:

143. Investigadora: Y ¿dónde sucede la historia?
144. Juan: En el parque
145. Israel: Y en casas
146. Investigadora: ¿En cuántas casas?
147. Varios niños: En UNA.
148. Varios niños: En DOS.
149. Investigadora: ¿quién dice dos? Levantar la mano...¿cómo lo sabéis?
150. Israel: Porque en el final sale una casa y al principio sale otra cosa que está el papá gorila.
151. Investigadora: ¿A qué te refieres?
152. Israel: A que hay dos familias, por eso son dos casas.
153. Investigadora: ¿Y cuáles son?
154. Israel: La madre del niño y el padre de la niña.
155. Investigadora: ¿En cuánto tiempo sucede la historia?
156. Óscar: En una semana.
157. Rubén: No, en cuatro días porque hay cuatro voces.
158. Israel: En un día
159. Investigadora: y ¿cómo lo sabes, Israel?
160. Israel: Porque la niña sale de día y luego vuelve de noche al igual que el mono, porque son cuatro historias que suceden en el mismo día.
161. Carlos: Claro, es en el mismo día, porque no va a ir un gorila el primer día, luego otro el segundo día etc. porque sino no se encontrarían, entonces todo el rato solo habría uno, y es el parque porque todos están ahí sino si solo fuera de una persona podría estar en otro sitio.
162. Israel: Claro, son dos familias que se encuentran.

En el cuento se observa que la mamá gorila se enfada y grita a su hijo. A varios alumnos esta situación no les gustó y la conversación se dirigió a ese punto, llegando a la hipótesis de que la mamá gorila está enfadada porque no encuentra a su hijo:

90. Nina: A mí no me ha gustado que se enfade la mamá gorila con su hijo.
91. Investigadora: ¿A qué te refieres?
92. Nina: Me refiero que la madre no quería que los dos monos jugaran juntos y por eso se enfada.
93. Investigadora: ¿Y lo veis bien eso?
94. Todos: NOO
95. Carlos: Yo lo sé...la mamá gorila se ha enfadado porque como el niño gorila se había ido, la mamá gorila estaba gritando como loca porque no salía y se enfadó con él por eso, porque él se fue a otra casa o algo así que no lo he oído bien.

Otro dato curioso es cómo los niños a través de la portada infieren sus propias hipótesis sobre lo que puede suceder en el cuento antes de leerlo:

128. Enrique: Yo nunca había leído un libro así [extrañado].
129. Óscar: Yo tampoco he leído un libro así...yo creía que iba de dos monos que se casaban en el parque.
130. Alba: Yo creía que era de dos monos que cantaban.

Óscar deduce que el cuento va de monos que se casan en el parque porque en la portada aparecen dos monos al final de un camino de árboles mirándose fijamente.

- *La comprensión intertextual*

En este libro las respuestas de este tipo han sido escasas. Solo hubo un alumno que relacionó este libro con *La auténtica historia de los tres cerditos*. Este alumno relacionaba el hecho de que las dos familias sacaran a pasear a los perros para engordarlos y así posteriormente comérselos como el lobo con los cerdos:

133. Rubén: Yo creo que se quieren comer a los perros...los sacan a pasear para que crezcan fuertes y luego se los comen como en los tres cerditos.

Si bien es verdad, en ningún momento ocurre eso en este cuento y tampoco en *Los tres cerditos*. Aquí vemos cómo el niño se ha confundido con el cuento de *Hansel y Gretel*, donde la bruja les daba chocolatinas para engordarlos y luego comérselos.

- b) *Respuestas emocionales*
- *La comprensión personal*

Enseguida los niños establecieron conexiones personales con el cuento. Muchos contaron que se sentían identificados con el niño mono porque su madre se lo llevaba del parque ya que era hora de ir a casa y a ellos les ocurría lo mismo. Es decir, establecen las hipótesis de lo sucedido en el cuento en función de sus experiencias personales:

76. Nina: Que se montaron en el sube y baja y a mi normalmente eso no me gusta.
77. Investigadora: ¿No te gusta esa sensación?
78. Nina: No...
79. Fernando: Cuando ya tenían que irse [varios niños asienten y dicen lo mismo]
80. Investigadora: Cuéntame más
81. Fernando: Porque era muy triste cuando se iban.
82. Carlos: Pues que...el niño ya no juega con la niña gorila.
83. Investigadora: ¿Alguna vez te ha pasado eso a ti?
84. Rubén: SI...a veces dice mi madre venga en pocos minutos a casa.[todos dicen SI]

Sin embargo, fue llamativa la conexión que establece una niña con su situación. Noemí nos indica que ese cuento le recordó a que se tuvo que cambiar de colegio y ya no puede ver a sus amigas:

85. Noemí: A mí me ha pasado lo mismo pero con otro cole. Estaba en el Marie Curie y me tuve que ir a este por el bilingüismo.
86. Investigadora: Entonces a ti no te gustó que te cambiaran de cole.
87. Noemí: No, porque ya no iba a ver a mis amigas y entonces esto cuento me ha recordado eso.

También muchos se vieron identificados con el niño gorila porque les gusta mucho jugar en el parque:

169. Investigadora: ¿Te has sentido identificado con él?
170. Paola: Sí, porque yo voy al parque o recreo y hago amigos.
171. Israel: Yo me he sentido identificado con los monos porque trepo árboles.

172. Rubén: Y yo.

Otros recuerdan cuando se perdieron en ciertos lugares y sus padres estaban preocupados buscándolos, al igual que la mamá gorila:

97. Mónica: Un día estaba con mis padres en el supermercado y estaba jugando con mi hermano y mi madre se fue a otro pasillo a comprar otra cosa y yo no sabía dónde estaba y luego mi hermano se fue también y yo me quede sola...creo que se fueron a pagar y no los encontraba.

98. Jaime: Yo me quedé en la caja.

99. Juan: Yo estaba en la playa con mi familia en el hotel con las maletas e iba corriendo y creía que era una habitación y fue ahí y no era esa y mi padre y mi hermana se fueron por otro lado.

100. Investigadora: Y ¿cómo os sentisteis?

101. Carlos: Tristes porque creíamos que se habían ido.

102. Nina: A mí me ha pasado diez veces.

103. Rubén: Yo me perdí en el mercadona de pequeño [risas]

104. María: Yo en el Pilar.

105. Patricia: Yo en el Ikea.

106. Maite: Yo en el Alampo pero mis padres me anotaron en la mano el número de móvil y cuando me perdí le dije a unos señores que llamaran a mis padres.

107. Rubén: Pues yo no me sé el número de móvil de mis padres.[varios niños dicen tampoco]

En cuanto a los gritos de la madre gorila, muchos se sintieron identificados con el niño gorila cuando dos de sus profesoras les gritan mucho. Otros establecieron similitudes entre el niño gorila con algún compañero de clase por su manera de actuar:

173. Carlos: Yo veo a la madre mono y veo que se parece a alguien de esta clase.

174. Investigadora: Ah ¿sí?, y ¿eso?

175. Carlos: Se parece a Noemí

176. Noemí: ¿Tan fea soy?

177. Investigadora: ¿Te refieres a la manera de actuar?

178. Rubén: A mí a Olga, la profesora porque grita mucho.

179. Jaime: SI, a mí también, siempre está GRITANDO.

180. Nina: Y la de sociales y naturales también grita.

181. Investigadora: Y ¿ no os gusta que os griten?
182. Jaime: No, y a Daniel cuando grita se pone a llorar.
183. Rubén: Si a veces.
184. Noemí: A mí el mono tímido me recuerda a Daniel porque cuando le quitaron el spinner se puso a llorar al igual que el mono cuando se despide de la niña.
185. Investigadora: Y ¿ qué opináis de los personajes?
186. Paola: A mí el personaje que más me ha gustado el niño mono porque se hace amigo de la niña y le regala la rosa.

Como vemos, las respuestas han sido bastante diversas, cada niño ha relacionado el cuento con aquellas situaciones personales que más les han marcado, como es el caso de Noemí, cuando habla del cambio de colegio o Rubén, Jaime y Nina acerca de que no les gusta que la maestra les grite. Estas dos situaciones, así como la de perderse de sus padres, me han llamado la atención porque no me esperaba ese paralelismo. No había prestado atención en esa relación. En definitiva, se pone de relieve que la lectura de textos literarios en voz alta crea experiencias lectoras.

- *La comprensión transparente*

Durante la lectura en voz alta de este cuento numerosos alumnos intervinieron realizando ciertos comentarios que muestran que estaban metidos en la historia. Fueron muchos quienes al ver a un gorila disfrazado de Papá Noel reaccionaron gritando su nombre con asombro:

17. Carlos: ¡Santa Claus! [risas]
18. Israel: Parece Papá Noel
19. Noemí: Es Papá Noel.
20. Nerea: Es Santa Claus.
21. Raúl: Esta bailando [risas]....¡Qué mono!

También hubo ciertos comentarios ante el tobogán por el que se estaban tirando los gorilas:

23. Rubén: Alaaa...Madre mía.
24. Paula: Yo también quiero.
25. Rubén: Es muy raro ese tobogán.
26. Noelia: Es muy largo.

O ante los perros cuando estaban jugando en la fuente:

23. Investigadora: *...Los dos perros correteaban como viejos amigos.*
24. Rubén: Parece que están en la gloria.

Fue llamativo cómo varios niños se quedan asombrados con los elementos del parque por su tamaño, como el sube y baja, o cuando vieron a los niños y perros bailando. Pero sobre todo, lo que más les impactó fue cuando el niño gorila se tiene que ir del parque y le regala una rosa a su amiga, que luego pone la rosa en una taza de té:

35. Investigadora: *....Me puse a platicar con este niño. Al principio pensé que era un poco tímido, pero me cayó bien. Jugamos en el sube y baja y casi no habló, pero después fue un poco más amigable.*
36. Carlos: ¡Qué alto!
37. Rubén: ¡No es muy largo?
38. Investigadora: *...Cómo nos reímos juntos cuando Alberto se metió a nadar. Después todos jugamos en el quiosco y yo me sentí muy, muy contenta.*[niños susurran Ooh, alaa]
39. Noelia: Ala como mola
40. Rubén: Un perro haciendo el pino. Van hacer que le duela el pie. [risas]
41. Investigadora:.. *Carlos cortó una flor y me la dio. Entonces su mamá lo llamó y tuvo que irse. Se veía triste. [niños dicen OOOOH]*
42. Investigadora: *...Cuando llegué a casa puse la flor en agua, y le preparé a papá una buena taza de té.*
43. Rubén: ¡Qué bonita!
44. Noelia: Eso hago yo aunque no parece una taza de té.
45. Todos: Ooh

Por otro lado, ante una pregunta que lanzaba una de las voces hubo dos alumnos que respondieron directamente al protagonista mostrando que estaban inmersos en la historia:

29. Investigadora: *...La niña se quitó su abrigo y se columpió en el pasamanos, así que yo también hice lo mismo.....Como soy bueno para trepar árboles, le enseñe a ella cómo hacerlo. Me dijo que se llamaba Mancha, un nombre raro, pero ella es muy simpática. Entonces mamá nos sorprendió platicando*

*juntos, y tuve que irme a casa. Ojalá que mancha esté ahí la próxima vez.
¿Estará?*

30. Carlos: Claro

31. Rubén: Hombre a lo mejor no.

- *La comprensión performativa*

Este tipo de respuestas ha sido muy escaso. Ya indicaba Sipe (2010) que las respuestas de esta categoría son escasas, ya que en muchos casos son consideradas simplemente “no adecuadas a la tarea”.

En este caso, cuando el cuento indica que la dueña de la perra, la mamá gorila, es muy boba porque se le acercó otro perro a saludar a su perra, fueron muchos niños quienes empezaron a repetir “boba”:

33. Investigadora: *....Cuarta voz....Papá había estado realmente harto, y por eso me dio gusto cuando dijo que podíamos llevar a Alberto al parque....A Alberto siempre le urge que le quiten la correa. Se fue derecho hacia esta perra adorable y le olió el trasero (siempre hace eso). Por supuesto que a la perra no le molestó, pero su dueña estaba enojada de verdad, la muy boba.*

34. Varios: boba, boba, boba.

Se observa que les llama la atención la palabra “boba”, pues como sabemos a estas edades ciertas palabras como “boba”, “tonta”, “idiota” les hacen gracia y saben que no está bien decirlas. Por eso, cuando la vieron en el cuento les hizo gracia y aprovecharon a decirla entre los compañeros.

Tras la realización de esta conversación literaria, concluimos que este libro no les ha gustado tanto como los otros porque les ha costado más entender la historia, por ello muchos indicaban que el cuento les había parecido aburrido. Asimismo, otro de los motivos de que no haya triunfado este cuento es por la tristeza que les ha transmitido. Varios han indicado que el final es triste y les ha recordado a experiencias no gratas para ellos, como que la maestra les grita, el cambio de colegio o perderse de sus padres. Se producen unas reacciones emocionales muy acordes a lo que el libro sugiere.

4.4.3. Análisis de las respuestas lectoras de los niños para Mal día en Río Seco, de Chris Van Allsburg

La lectura de este álbum comienza con una pregunta para saber si alguno lo ha leído, y como en este caso ninguno lo ha leído, se lanza una pregunta inicial para ver qué creen que va a suceder (ver anexo 10).

- a) *Respuestas cognitivas*
- *La comprensión analítica*

Las respuestas de los niños ante la pregunta sobre de qué creen que va el cuento son de tipo analítico. Se basan en aquello que están viendo en la portada y en la contraportada:

3. Investigadora: ¿De qué creéis que va la historia? [observan la portada y contraportada]
4. Carlos: De un señor que tiene mal suerte porque el río que le gustaba tanto está seco.
5. Nina: De una sequía y él no lo podía solucionar.
6. Óscar: Trata de un señor que tiene sombrero.
7. Israel: De un vaquero que le están pintando su ciudad.
8. Jaime: De un vaquero que vivía cerca de un río.
9. Investigadora: Vale, y ésta es la contraportada que sale un señor con su hijo.
10. Rubén: ¿Ese es el que ha escrito el libro?
11. Investigadora: Puede ser.
12. Rubén: Yo creo que sí porque el niño sale con un sombrero de vaquero y el cuento es de un hombre con sombrero de vaquero.

Una vez finalizada la lectura comienza la conversación literaria. Al principio se producen respuestas del tipo analítico, ya que Carlos enseguida entiende el significado del álbum y quiere contarnos su hipótesis, a la cual ha llegado mediante la última ilustración del libro. Después de él, son varios los que aportan sus hipótesis y comparten la de Carlos:

23. Carlos: Yo sé el significado, en verdad eso no es lo que es. En verdad de ser un cuento es un libro de pintar que le compraron... por eso estaba todo lleno de colores.
24. Investigadora: Bien, ¿alguien opina igual que Carlos?

25. Óscar: Yo creo que como era un niño tan pequeño él no podía dibujar esos dibujos entonces los hace el padre del niño [el hombre que sale en la contraportada].
26. Fátima: El niño intentaba dibujar, hacer colores como está ahí, en plan dibujando a esos vaqueros y es de pintar porque sale un libro de colores.
27. Israel: Y como al niño le gustaba mucho pintar pues hacía muchos dibujos y vaqueros, su padre hizo un libro sobre vaqueros y metió los dibujos de su hijo.
28. Rubén: Opino lo mismo que Carlos porque un niño tan pequeño no puede dibujar así.
29. Carlos: Yo lo que he dicho es que eso era un libro de pintar de caballos...yo tenía un libro parecido a eso pero de coches que tenía que pintar y cuando terminas de pintar, te aparecía un libro con los dibujos que has pintado, pero el niño también hacía dibujos pero con colores y pintaba las cosas malas del pueblo y por eso en el cuento salen todos los personajes llenos de pintura.

Vemos que esta última aportación de Carlos (29) también puede ser considerada de tipo personal ya que pone en práctica su experiencia personal y a través del intertexto llega a esa conclusión. Sin embargo, parece que es el único que lo ha entendido, ya que observamos que muchos no han entendido bien la historia por los comentarios que hacen acerca de lo que les ha gustado. Se quedan en aspectos del formato y no en la historia:

31. Juan: A mí no me gustaba el cuento porque no me gustaba cómo dibujaba y pintaba el niño.
32. Carlos: Pero que no los dibuja él, Juan. A mí lo que más me ha gustado es que decían todo el rato gotas de aceite grasosas que era la pintura.
33. Fátima: A mí no me ha gustado porque me gustan los libros de colores y este está sin pintar y no me gustan los vaqueros.

Seguimos con la conversación, y cuando les preguntamos cuántas historias hay en el cuento son curiosas las respuestas que dan. Muchos razonan que solo hay una historia porque solo hay un capítulo o voz, a diferencia del cuento anterior sobre las *Voces en el parque*, que en cada voz salía al principio de la historia “primera voz”. Es decir, su experiencia previa acumulada por el cuento anterior les dice que al no aparecer primera voz etc. solo puede haber un cuento:

31. Investigadora: Pero, ¿cuántas historias veis en este cuento?
32. Varios: Una.
33. Varios: Dos.
34. Nina: Tres.
35. Óscar: Solo tiene un cuento porque no hay más voces.
36. Israel: Una porque no tiene capítulos.

Solo Carlos y Óscar llegan a la conclusión de que es un cuento dentro de otro cuento, apoyándose en la portada e ilustraciones del cuento:

64. Óscar: Yo creo que hay dos cuentos porque al principio, la portada es en verdad la portada del cuento que está pintando el niño en su cuarto, entonces son dos historias.
65. Investigadora: Y, ¿cuáles son esas dos historias?
66. Ángela: Una es la luz y otra es el monstruo.
67. Carlos: NOO
68. Rubén: No, el monstruo no hablaba.
69. Carlos: A ver... una historia es la que estaba pintando el niño y otra es la que dicen cuando estaba pintando el niño. O sea, historia del niño de que está pintando y la historia de los cowboys...la historia del cuento y la historia del niño.
70. Investigadora: Vale, te refieres a que este cuento está contando la historia de un niño que pinta pero que a la vez...
71. Carlos: Está contando lo que el niño pinta.
72. Jaime: O su padre le había escrito el libro inspirándose en los dibujos de su hijo y se lo regaló.
73. Nina: Pues yo creo que tiene tres cuentos o partes que son muy diferentes. Primero, el descubrimiento de la luz, luego el descubrimiento del aceite grasoso y luego el cuento de que el niño coloreaba el cuento.

Más tarde, Carlos vuelve a indicarnos por qué es así lo que él piensa, mostrando que se ha fijado mucho en las ilustraciones ya que menciona la contraportada:

78. Carlos: Tiene sentido que los dibujos que pinta el niño, esos dibujos son los vaqueros que ellos creen que una luz les quiere invadir pero que eso es la historia del niño que pinta.
79. Investigadora: Cuéntanos más, Carlos, ¿cómo lo sabes?
80. Carlos:.. a ver, en la contraportada sale una foto de un niño y su padre, pues el padre es el autor del cuento que está contado que su hijo pinta un libro de dibujos y a la vez, ha creado una historia con los dibujos del niño, de su hijo.

Se sigue la conversación y se retoma otra vez el tema sobre quién es la luz cegadora. Muchos concluyen que esa luz cegadora es la luz de la habitación desde donde está el niño. Pero lo más curioso es el razonamiento de Daniel sobre el tiempo que dura la historia. A través de la imagen y de sus conocimientos previos infiere conclusiones que tienen mucho sentido y deja al resto de niños atónitos:

46. Noelia: A mí me ha gustado porque quería saber que era esa luz cegadora que les hacía tener ese aceite grasoso.
47. Investigadora: ¿Y que es esa luz cegadora?
48. Mónica: La luz de la habitación donde pintaba el niño los dibujos.
49. Óscar: El sol.
50. Rubén: Yo creo que lo de la luz es la bombilla.
51. Daniel: Pero es de día, no puede ser.
52. Nina: Yo creo que es el padre que se está imaginando lo que el niño está pintando y cuando dice que la luz se apagó es porque el niño cierra el libro de pintar.
53. Investigadora: ¿Este cuento donde sucede?
54. Noemí: En Río Seco.
55. Carlos: NO, en el cuarto del niño porque ahí es donde el niño está pintando.
56. Óscar: Es en el cuarto del niño porque el libro que pinta que es el cuento de Río Seco está encima de la mesa del cuarto del niño.
57. Investigadora: Pero, ¿en cuánto sucede esta historia?
58. Noemí: En dos días, porque un libro de colorear cuesta pintarlo.
59. Óscar: Depende de lo fino que sea.
60. Daniel: En un día y medio, porque la primera vez que se apaga la luz podría ser para irse a un sitio, entonces cierra el libro y la luz que dice en el cuento

que sería el sol ya se apaga y cuando dice el cuento que vuelve a aparecer la luz es porque el niño vuelve a abrir el cuento y enciende la luz de su cuarto y cuando la ha vuelto a apagar la luz es cuando cierra el libro porque ha terminado de pintar.

61. Investigadora: Te refieres que cada vez que aparece la luz en el cuento es que el niño abre el libro y empieza a pintar.
62. Carlos: Tiene sentido, pero esa luz podría ser la luz del sol, o la luz de la bombilla y cuando se apaga la luz puede ser que baje la persiana porque sale el final del cuento que el niño sale con una pelota como que se va a jugar.

Cuando ya estamos acabando la conversación literaria de repente Israel levanta la mano y nos sorprende a todos con su comentario:

63. Israel: Yo ya sé porque se llama el pueblo Río Seco porque no tiene nada de color.
64. Roberto: es Río Seco porque no hay río porque al secarse y no haber color, no aparece nada y el pueblo también está seco porque no está pintando.

Estos dos alumnos razonan por qué se llama así el libro, estableciendo interrelaciones entre las imágenes del cuento y el texto.

- *La comprensión intertextual*

Durante el transcurso de la conversación literaria apenas algún alumno estableció alguna relación de este cuento con otros, bien porque no leen sobre vaqueros o por la complejidad del libro. No obstante, cuando el transcurso de la conversación tiende hacia los aspectos del cuento que les recuerdan a su vida personal, Daniel indica que ese cuento le recuerda a la película de Toy Story donde también aparece un vaquero:

58. Daniel: A mí me recuerda ese niño al de Toy Story por el sombrero y el traje.
59. Investigadora: ¿Pero hacen el mismo papel?
60. Daniel: No, aquí el niño solo está dibujando, de vaquero hace el sheriff.

Aparte de esto, no hubo más respuestas del tipo intertextual.

b) *Respuestas emocionales*

- *La comprensión personal*

A lo largo de la conversación, cuando los niños están comentando sobre los aspectos que les han gustado del cuento, todas las respuestas son del tipo analíticas. Sin embargo, Carlos cuenta que el motivo de que el cuento le haya gustado es porque le ha recordado a su prima. Y a partir de ahí, los niños empiezan a dar respuestas del tipo personal:

46. Carlos: A mí me ha gustado mucho porque los caballos me han recordado a mi primo con los toros.
47. Investigadora: ¿Tu primo toréa?
48. Carlos: No, pero él tiene un despertador de toros.
49. Investigadora: ¿A alguien más le ha recordado este cuento a algo?
50. Rubén: A mí a los toros de mi pueblo que también son de esos colores.
51. Jaime: A mí me ha recordado cuando fui con mi familia a Almería que hay una sitio del Oeste.
52. Investigadora: Es verdad, ¡qué divertido!
53. Carlos: A mí el cowboy me recuerda a otra persona. El niño ese me recuerda a un primo que tengo en el país de mi madre, en Nigeria, que siempre va a jugar a fútbol con un gorro que le regale yo de vaqueros.

Vemos cómo Carlos relaciona el cuento con su primo porque tiene un despertador de toros y en el cuento aparecen toros o Jaime cuando se fue a Almería con su familia al Desierto de Tabernas que hay un parque del Oeste.

- *La comprensión transparente*

En el momento de la lectura oral del cuento, en alguna ocasión se producen respuestas del tipo transparentes, ya que Carlos se está metiendo en la historia del cuento y hace comentarios que dan muestra de ello:

13. Investigadora: *Mal día en Río Seco...Río Seco era un pueblo tranquilo.....*[nadie dice nada, permanecen calladas escuchando el cuento cuando de repente aparece un dibujo de un niño en el cuento]
14. Carlos: Alaa hay un niño en el cuento

También encontramos alguna respuesta en Rubén, que no ha terminado de entender el cuento y lanza una pregunta:

18. Rubén: [imagen niño pintando a los vaqueros] ¿Ya se ha acabado?
19. Carlos: yo ya sé su significado.
20. Investigadora: ...*Y entonces la luz se apagó* [fin del cuento].

Esta vez las respuestas de tipo transparente han sido escasas, todos los niños han permanecido callados y atentos ante lo que se estaba contando en el cuento. Estaban tan metidos en la historia que no intervienen, solo se han producido las respuestas comentadas anteriormente ante la perplejidad de Rubén de no entender lo que ocurría, y de Carlos, a quien le ha llamado la atención un elemento del cuento y posteriormente ha querido compartir sus inferencias.

- *La comprensión performativa*

Sí que han abundado las respuestas acerca de cómo mejorar o cambiar del libro si fueran ellos los autores. Todo empezó porque Israel preguntó si había segunda parte. Al decirle que no pero sugerirles qué le recomendarían al autor a la hora de escribir la segunda parte, todos quisieron contar sus ideas y el interés por la conversación literaria volvió a ser más activo por parte de todos:

95. Israel: ¿Hay segunda parte de este cuento?
96. Investigadora: No, pero ¿os gustaría que hubiese?
97. Todos: SI
98. Investigadora: ¿Y qué le dirías al autor para que escribiera en la segunda parte?
99. Rubén: Un poco más de aventura y de duelos entre los vaqueros con el monstruo.
100. Roberto: Pues yo cambare que en vez de los dibujos en blanco y negro yo pondría color y al revés, en vez de que el mundo fuera blanco y se fuera pintando, que fuera de colores y esa luz lo pusiera todo blanco.
101. Nina: que suceda lo mismo pero en otro pueblo.
102. Rubén: Al Arrabal.
103. Fátima: Al colegio.
104. Daniel: Que el monstruo, los vaqueros salieran al mundo real con la ayuda del vaquero.
105. Jaime: Un poco más de comedia.

Como vemos, a todos les gustaría que el contexto del cuento fuera más familiar para ellos, un contexto cercano como el colegio o su barrio y también que fuera más colorido.

Hubo algún niño que mientras se realizaba la lectura oral o el debate hacía el gesto con las manos como si tuviera una pistola y disparase a algún compañero.

Una vez que finaliza la conversación concluyo que este libro les ha gustado mucho aunque no más que el primero, el de *La auténtica historia de los tres cerditos*.

Aquí humor y final feliz no había, pero sin embargo estuvieron todos muy atentos debido al factor intriga. Es decir, todos querían saber qué era ese aceite grasoso y esa luz cegadora. Por ello, permanecieron todos tan atentos en su lectura. Por tanto, la intriga a los niños les gusta mucho, el no saber qué va a ocurrir les atrae muchísimo.

Discusión

La conversación literaria, la lectura en voz alta de los textos, así como la elección de textos literarios complejos (álbumes metaficcionales) han contribuido a desarrollar en los niños procesos complejos de comprensión e interpretación lectora (inferencia, formulación de hipótesis, relaciones de intertextualidad), así como procesos emocionales.

Tras analizar las conversaciones literarias se extraen las siguientes conclusiones:

1. Las respuestas lectoras de los niños se agrupan en dos grandes categorías: lo cognitivo y lo emocional que se subdividen en las cinco categorías establecidas por Sipe (2010). En primer lugar, analizan las ilustraciones y el formato del cuento para establecer sus propias hipótesis y relaciones con otros cuentos. En segundo lugar, vendría la respuesta emocional: no ha habido ni una vez en que se les leyera un libro y no establecieran relaciones personales con el cuento. En seguida, relacionan la lectura con sus experiencias y además, están tan inmersos en los libros que responden a los personajes o incluso aportan los cambios que harían ellos si fueran el autor, el personaje etc.

2. Sin duda, la lectura de un cuento ayuda mucho al alumno a desarrollar sus experiencias lectoras y personales, a entender el mundo y a ellos mismos (Rosenblatt, 2002, citado en Sanjúan, 2013)
3. También se concluye que la selección de libros álbum y metaficcionales ha sido un gran éxito en el desarrollo de experiencias lectoras y procesos complejos de lectura. En estos libros, las reacciones emocionales han sido muy acertadas con lo que el libro sugiere. Por ejemplo, el libro *Voces en el parque* era muy triste, y esto ha llegado a los niños ya que esta historia les evoca situaciones tristes que ellos habían experimentado. También se saca en claro que a los niños les gustan los libros con finales felices e intriga. Así que se ha de trabajar más la lectura de libros complejos para que empiecen a establecer procesos complejos de lectura que les permita crecer en su desarrollo y comprensión de cualquier tipo de texto. Es decir, rechazar aquellos libros triviales que no dejan huella en los niños porque no contribuyen a desarrollar experiencias lectoras (Sílvia-Díaz & Colomer, 2006).
4. La lectura en voz alta, las conversaciones literarias, la lectura dialógica y la lectura compartida junto con la interpretación de la obra contribuyen a que el alumno relacione su intertexto lector con el texto y empiece a construir su experiencia lectora. Una vez que un niño abre una línea personal, todos los demás niños se animan y se abren a contar sus historias (Chambers, 2007)
5. Se observa que la intervención ha desarrollado una progresión ascendente en las respuestas lectoras de los alumnos. La primera vez las respuestas eran más de tipo cognitivo (comprensión e interpretación del texto sin establecer ningún lazo emocional). Sin embargo, en las sucesivas intervenciones las respuestas emocionales (la relación entre en el texto y su vida) se daban solas y sin necesidad de preguntar al niño (Sipe, 2002).
6. Debemos aceptar la lectura polisémica. Se ha concluido que cada niño, en función de su experiencia personal, da un significado al texto. Es decir, los libros, los cuentos no tienen un único significado, sino que el sentido que el niño le proporciona al cuento dependerá de sus experiencias lectoras y personales (Mendoza 2001; Mata 2009).

7. Por último, otro de los aspectos que ha llamado la atención han sido las respuestas de ciertos alumnos que no suelen ir muy bien académicamente. Los niños de bajo nivel académico han respondido de manera inteligente a través de la intervención.

V CONCLUSIONES

5. CONCLUSIONES

El problema que se planteaba al principio de esta investigación era que los hábitos de lectura de los alumnos eran positivos. Sin embargo, los últimos informes de PISA y PIRLS colocaban a los niños de Educación Primaria de España en una mala posición respecto a los niveles de comprensión lectora. Partiendo de esta situación, esta investigación se ha enfocado en torno a una finalidad principal: analizar qué procesos de lectura realizan los niños de 3º de Educación Primaria con el objetivo de estimular en los niños experiencias lectoras y el placer por la lectura, así como mejorar la comprensión lectora.

Tras el proceso de investigación, observación, análisis e intervención que se ha ido mostrando a lo largo de esta investigación, se debe reflexionar sobre el grado de consecución de los objetivos de este trabajo

Uno de los objetivos que se pretendía alcanzar con la investigación era *analizar los procesos de lectura literaria de un grupo de niños de 3º de Educación Primaria en el contexto escolar*. Tras esta investigación se concluye que las prácticas habituales de lectura que realizan en el aula no favorecen el desarrollo de procesos complejos de lectura literaria puesto que se trabaja con unos modelos de competencia lectora muy limitada a habilidades básicas, fundamentalmente comprensión literal, pruebas de comprensión lectora de respuesta cerrada.... Además, no hay unos criterios de selección específicos de las obras literarias. No se le da un valor a la lectura literaria ni un canon formativo seleccionado de acuerdo a unos criterios meditados.

En definitiva, la lectura literaria no se tiene en consideración en el currículo y las prácticas de comprensión lectora no se diferencian de textos informativos.

A consecuencia de todo ello, los niños han declarado que estas prácticas no les propician deseos de leer. Es decir, se produce un enfoque instrumental de la lectura escolar, no conciben la lectura como un medio de placer y disfrute. Además, los libros que leen los niños y las prácticas de lectura habituales no les crean experiencias de lectura. También se concluye que la lectura no es un medio de socialización en los niños y pocos son los que practican la lectura literaria. Por tanto, estas prácticas lectoras no desarrollan procesos de lectura literaria complejos tanto cognitivos como emocionales.

Frente a esos procesos sencillos de la comprensión lectora que desarrollan en el aula, hemos podido comprobar que bien dirigidos por el mediador y enfrentados a

textos más complejos los mismos niños han sido capaces de desarrollar procesos de lectura literaria complejos tanto cognitivos como emocionales.

Estos alumnos de 3^{ra} E.P. leen e interpretan los textos que leen a través de los cinco tipos de comprensión lectora de Sipe (2010). Es decir, los alumnos de estas edades ante una lectura emiten dos tipos de respuestas: las cognitivas y emocionales, que a su vez se subdividen en otro tipo de respuestas. Por tanto, las respuestas cognitivas se dividen en la comprensión analítica e intertextual y las respuestas emocionales están formadas por la comprensión personal, transparente y performativa.

El segundo objetivo era valorar, de manera específica, en qué medida las prácticas habituales de educación literaria en el aula de referencia de los sujetos participantes favorecen los procesos complejos de lectura de los textos literarios.

Hemos conocido cuales son las prácticas más habituales que los docentes desempeñan en sus aulas a la hora de trabajar la lectura literaria. Esta es poco desarrollada en las aulas y se limita a fichas de comprensión lectora donde al alumno se le evalúa simplemente la comprensión literal. Por tanto, desde el aula no se le favorece al alumno a desarrollar procesos complejos de lectura. Sin embargo, la culpa tampoco es de los docentes ya que estos están limitados por tiempo y deben seguir el currículo que está cargado de contenidos a enseñar impidiendo la profundización y detenimiento en ciertos aspectos.

El tercer y último objetivo era indagar si determinados aspectos metodológicos favorecen el desarrollo de los procesos de lectura, interpretación y apreciación de la literatura en el contexto escolar.

Se concluye que las conversaciones literarias a través del enfoque de Chambers, donde participan todos los alumnos de una forma guiada, donde todos ellos comentan sus opiniones, pensamientos y sentimientos acerca de lo leído van a incidir en el deseo de seguir leyendo y por tanto, el fomento y placer por la lectura.

El alumno ha de sentirse a gusto, debe tener la confianza de poder expresar sus opiniones y no ser juzgados por ellas. La escucha de otras opiniones se contribuye a enriquecer su experiencia lectora, que poco a poco se irá ampliando a medida que se desarrollen esos procesos complejos de lectura que tanto cuestan.

Con respecto a los aspectos metodológicos, la lectura en voz alta por parte del maestro favorece el desarrollo de procesos complejos y experiencias lectoras, ya que hace descubrir el componente estético de los textos literarios.

Las conversaciones literarias, mediante la puesta en común de los distintos puntos de vista que tiene cada lector, contribuyen a que el alumno emita unas respuestas tanto cognitivas como emocionales que ayudan en su interpretación y comprensión, no sólo del cuento sino también de sus vidas personales.

En cuanto a los criterios para seleccionar los textos literarios, la escuela deberá favorecer la lectura de libros complejos, que estimulen respuestas tanto cognitivas como emocionales en los alumnos, que promuevan los procesos complejos de lectura (comprensión e interpretación del texto). Podemos mencionar, de manera especial, los libros metaficcionales y el género libro-álbum. A pesar de que los niños ya tienen nueve años, este género ha sido muy bien aceptado y demandado por ellos. Un buen libro con ilustraciones ayuda al lector a interpretar mejor la historia y establecer conexiones con otros libros, contribuyendo una vez más, a los procesos complejos de lectura.

Por último, el mediador se revela como figura clave en el desarrollo de la educación literaria y en los procesos complejos de lectura de los niños. El mediador es quien debe motivar a los niños hacia la lectura mediante diversas prácticas literarias como las mencionadas anteriormente (lectura en voz alta, conversaciones literarias).

VI LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

6.1. Limitaciones

Esta investigación no está exenta de limitaciones, las cuales vamos a desarrollar a continuación.

Por una parte, nos encontramos con la limitación del tiempo. Hubiera sido más enriquecedor haber podido realizar con los alumnos más grupos de discusión, pero el maestro iba justo de horas y no pudo ceder más tiempo. De modo que la información que hemos recogido hubiera podido ser más rica y con mayor calidad si se hubiera interaccionado más con el alumnado, y si el proceso se hubiera desarrollado en un período de tiempo más largo, lo que podría haber dado lugar a una clara interiorización de habilidades de lectura literaria más complejas por parte de los mismos sujetos de estudio. También habría sido interesante evaluar con un nuevo cuestionario si se han producido cambios significativos en la actitud de los niños participantes hacia la literatura.

Por otra parte, nos encontramos con la limitación espacial, dado que la investigación se ha realizado en un solo centro, concretamente en un aula. Hubiera sido interesante simultanear el estudio desde otro colegio, con las mismas condiciones, para poder contrastar datos al respecto.

6.2. Utilidad y perspectivas de investigación

Si nos centramos en la utilidad de la investigación, la podemos abordar desde múltiples perspectivas, dependiendo de los entornos o colectivos que observemos.

En primer lugar, ha sido beneficioso para los participantes de la investigación (alumnos y maestros), ya que se han detectado y mejorado ciertas dificultades observadas como la comprensión literal y la crítica. Además, se ha puesto de relieve para estas personas la importancia de la lectura literaria, el placer de la lectura en profundidad y cómo trabajar la educación literaria con otros planteamientos.

En segundo lugar, ha sido beneficioso para la comunidad educativa, ya que se aporta información sobre los procesos de lectura de los niños de 3º EP, sus hábitos lectores y gustos literarios. Además, se proponen nuevas metodologías en el ámbito de la Lengua Castellana y Literatura, como son las conversaciones literarias, la lectura en

voz alta o el establecimiento de unos criterios de calidad para la selección del canon formativo literario.

Por último, es beneficiosa para la comunidad científica, pues apunta unas bases para futuras investigaciones.

Por otro lado, tras la realización de esta investigación, consideramos que seguir investigando desde esta línea es interesante y enriquecedor para la comunidad educativa. La continuación de esta investigación en otros centros, bien del mismo curso para contrastar los resultados, pero también en otros cursos para poder conocer cómo leen niños con otras edades, puede generar un conocimiento muy útil para el beneficio de los estudiantes de primaria, debido a que se podrían desarrollar otras estrategias en la enseñanza de la lectura literaria en las escuelas.

Asimismo, sería interesante una permanencia en el campo de mayor continuidad, por ejemplo, empezar desde septiembre, que es cuando comienza el curso y terminar en junio, de forma que se podrían conocer en mayor medida los logros obtenidos tras la intervención con el enfoque Dime de Chambers.

También sería interesante poder entrevistar a más docentes para tener un mayor conocimiento de sus prácticas literarias en las aulas.

VII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, M. T. (2008). Hacia una literatura sin adjetivos. *Imaginaria*, 242, s/p.
- Briz, E. (2014). *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional: Implicaciones sobre el currículo comunicativo* (Tesis doctoral. Disponible en <http://zaguan.unizar.es/record/16929>).
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria.*, 202, s/p.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cerrillo, P. & García Padrino, J. (ed.) (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2016). La literatura infantil y juvenil. En Mata, J., Núñez, P. & Rienda, J. (coords. y eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.203-225). Madrid: Pirámide.
- Comisión Europea (2016). *Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Informe sobre España 2016, con un examen exhaustivo relativo a la prevención y la corrección de los desequilibrios macroeconómicos*. Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_spain_es.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Amo, J.M. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Denzin, L. & Lincoln, Y (coords.) (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Elliott, J. (1989). “Action-Research”: Normas para la autoevaluación en los colegios. En Elliot, J., Sanger, J., Wood, M., Hull, C., & Barret, G. *Investigación/acción en el aula* (pp.21-48). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Federación de Gremios de Editores de España (2013). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros de 2012*. Recuperado de <http://www.clibromadrid.es/HabitosLecturaCompraLibros2012.pdf>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Gobierno de Aragón (2014). Currículo de Educación Primaria del Gobierno de Aragón. Orden del 16 de junio de 2014. *BOA*, 119.
- Gómez-Villalba, E. (2002). Animación a la lectura y educación literaria. En VV.AA. *Narrativa e Promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (pp.601-617). Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo. Recuperado de <http://www.gbv.de/dms/sub-hamburg/479436029.pdf>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hermosillo, P.C. (2016). La lectura de lo breve o de cómo la minificción llegó al aula. *Diálogos sobre educación*, 6 (11). Recuperado de http://revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de1106_la_lectura_de_lo_breve_o_de_como_la_minificcion_llego_al_aula.pdf
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: Bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria*, 23(8), 496-502.

- Jiménez, S. Y. & Rubio, E. L. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), Art. 43. Recuperado de file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/466-1483-1-PB.pdf
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G. (2009). *Cómo seleccionar los buenos libros para niños y jóvenes*. Gijón: Trea
- Lluch, G. & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Margallo, A.M. & Mata, J. (2016). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela.. En Mata, J., Núñez, P. & Rienda, J. (coords. y eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 131-202). Madrid: Pirámide.
- Mata, J. (2009). Lectura como experiencia ética. En Yubero, S. Caride, JA y Larrañaga,E., *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp.41-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Mekis, C. (2016). *La formación del lector escolar. Oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2002). El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. En Mendoza, A. (coord.) *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 101-137). Madrid: MEC y D.
- Núñez, P. (2012). *Canon y educación literaria*. Madrid: Octaedro
- Núñez, P. (2016). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En Mata, J., Núñez, P. & Rienda, J. (coords. y eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp.97-130). Madrid: Pirámide

- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Vol. 1)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results: What students know and can do. Student performance in mathematics, reading and science (Vol. 1)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>
- Pérez, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 128, 121-13.
- Pernas, E. (2009). Animación a la lectura y promoción lectora. En López, P. & Santos, J.C. (eds). *Guía para bibliotecas escolares* (pp.261-290). A Coruña: Universidad de A Coruña. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12950/CC-102_art_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158
- Riquelme, E. & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 269-277.
- Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12 (2), 289-305.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación*, 18(1), 223-242.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 7, 85-100.

- Sanjuán, M. (2013a). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. *Lenguaje y Textos*, 38, 179-188.
- Sanjuán, M. (2013b). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178. Recuperado de <http://ojs.impossibilia.org/index.php/impossibilia/article/view/105/78>
- Silva-Díaz, M. C., & Colomer, T. (2006). *Libros que enseñan a leer* (Tesis doctoral dirigida por T.Colomer). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf>
- Sipe, L. (2010). Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. Conferencia para el Máster de Libros y Literatura para niños y jóvenes (5 de febrero 2010), Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_0.pdf.
- Sipe, L. (2012). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55 (5), 476-483. Recuperado de: http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson156/sipe.pdf
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 40, 1-13.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A. & Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, 14, 11-30.
- Vázquez, M.A. & Rienda, J. (2016). La lectura: práctica social y formación escolar. *Lectura, sociedad y escuela*. Mata, J., Núñez, P. & Rienda, J. (coords. y eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, 226-270.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

